



**UiT** Norges arktiske universitet

Instituttet for lærerutdanning og pedagogikk

# **Nyutdannede læreres erfaringer i etableringen av hjem-skole-samarbeidet**

Susann Reppen

Masteroppgave i pedagogikk

Emnekode: PED-3900

Mai 2020



## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har tatt for seg tretten informanter i to ulike studier. Informantene er nyutdannede barneskolelærere som har vært yrkesaktive i et år etter studieslutt. De har utdannet seg ved to ulike studieinstitusjoner i landet, men oppnådd samme grad etter fem år ved grunnskolelærerutdanningen. Hensikten med studien har vært å belyse informantenes opplevelser knyttet til hjem-skole-samarbeid. Ved hjelp av semistrukturerte intervju har studien vært interessert i å avdekke hvordan forberedelsene på samarbeidet ble utført underveis i utdanningen. Samtidig består oppgaven av gode beskrivelser på hvilke tiltak og oppgaver samarbeidet består av. Studien var i tillegg interessert i å avdekke hva som karakteriserte hjem-skole-samarbeidet og få informasjon om hva som kjennetegner et godt samarbeid hos de nyutdannede lærerne. Regjeringen påpeker at det er skolene som er ansvarlige for samarbeidet, og av den grunn forventer de at skolene legger opp til at samarbeidet skal oppleves som godt ved å blant annet vise foreldrene respekt (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020). Masteroppgavens problemstilling er: *Hvilke muligheter og utfordringer erfarer nyutdannede barneskolelærere i å etablere et godt hjem-skole-samarbeid?*

Studien viser at de nyutdannede lærerne har ulike opplevelser av samarbeidet. Noen beskrev samarbeid preget av tillit og god dialog, mens andre beskrev det som en ikke-eksisterende relasjon, med lite kommunikasjon og forståelse mellom partene. De nyutdannede likte svært dårlig å komme i situasjoner hvor elever med behov for ekstra tilrettelegging eller hjelp, ikke fikk det. De viser til at noen foreldre ikke forstår alvorlighetsgraden av eleven sitt behov, og poengterer at eleven blir den tapende parten dersom samarbeidet mellom omsorgspersonene ikke fungerer.

Studien bærer preg av en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet, da den gir beskrivelser av noen mennesker sine erfaringer på et gitt felt. Datamaterialet ble i etterkant behandlet i et analyseringsprogram kalt NVivo 12 og analysert med utgangspunkt i Grounded Theory (Charmaz, 2006). Med utgangspunkt i analysen utformet jeg kategorier som informantene sine beskrivelser ble plassert innenfor. Videre har jeg benyttet kategoriene til å strukturere oppgaven, da det virket mest hensiktsmessig i forhold til oppbyggingen. For å diskutere funnene vil jeg legge vekt på Epstein sitt rammeverk med seks typer for involvering (2002), selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000) og Bourdieus begreper om kapital.

## Abstract

This thesis is a qualitative study of thirteen informants in two different studies. The informants are newly graduated primary school teachers that have been working for one year since the end of their studies. They have educated at two different educational institutions in the country, to get their children's school teacher education. The purpose of the study was to elucidate the informants' experiences related to home-school collaboration. Using semi-structured interview study has been an interesting method in uncovering how the preparations of the cooperation was carried out during the education. At the same time, the task consists of good descriptions of the measures and tasks the collaboration consists of. The study was also interested in uncovering what characterized the home-school collaboration and getting information about what characterizes a good collaboration with the newly qualified teachers. The government points out that it is the schools that are responsible for the cooperation, and for this reason they expect the schools to arrange for the cooperation to be perceived as good by, among other things, showing the parents respect (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020). The Master's thesis is: What opportunities and challenges do newly-educated primary school teachers experience in establishing a good home-school collaboration?

The study shows that the newly graduated teachers have different experiences of the collaboration. Some described cooperation characterized by trust and good dialogue, while others described it as a non-existent relationship, with little communication and understanding between the parties. The newly graduated did not like to get in situations where pupils who need extra preparation or assistance did not get it. They show that some parents do not understand the severity of the pupil's needs, and points out that the pupil is the losing party if the cooperation between caregivers does not work.

The study is characterized by a phenomenological approach to the research field, as it provides descriptions of some people's experiences in a given field. The data was subsequently processed in an analysis program called NVivo 12 and analyzed based on Grounded Theory (Charmaz, 2006). Based on the analysis, I designed categories into which the informants' descriptions were placed. Moreover, I used categories to structure the task, when it seemed most appropriate for reconstruction. To discuss the findings, I will use Epstein's framework of six types of involvement (2002), Ryan and Deci's self-determination theory (2000) and Bourdieu's concepts of capital.

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven går mot veis ende, og tiden som student ved Universitetet i Tromsø går mot slutten. For mitt vedkommende har det vært fire fantastiske år, som har gitt meg masse kunnskap og bidratt til personlig vekst. Femtende mai tjuetjue har vært en dato jeg har forholdt meg til over en lengre periode, og det er med blandende følelser jeg lukker alle dokumenter og artikler som omhandler hjem-skole-samarbeid. Det sies at ”når en dør lukkes, åpnes en ny”, men hva den nye døren er vet jeg foreløpig lite om, for hva skjer nå? Veien videre er lite planlagt, og spørsmål som hvor jeg havner og hvilken jobb jeg får, er foreløpig vanskelig å besvare.

Planene for våren og sommeren har sakte men sikkert blitt avlyst. Jeg hadde gledet meg til Svalbard, bryllup og festivaler, men slik blir det altså ikke. Underveis i prosessen med denne oppgaven, ble landet for alvor rammet av corona-pandemien. Det medførte blant annet at skoler, barnehager og samfunnet forøvrig stengte ned sine virksomheter. Under slike omstendigheter er det særdeles viktig at samarbeidet mellom hjemmet og skolen fungerer optimalt. Dermed bidro viruset med å aktualisere betydningen av forskningen min.

Da jeg selv gikk på barneskolen, foregikk mesteparten av kommunikasjonen mellom foreldrene mine og skolen i en hjem-skole-bok. Det var en bok som læreren og foreldrene mine kunne skrive beskjeder i, og som til enhver tid skulle ligge i sekken. I dag foregår denne type kommunikasjon over mobiltelefonen ved hjelp av en applikasjon. Det er en utvikling som muligens gjør det enklere å kommunisere, men samtidig forutsetter det at både foreldre og lærere må være pålogget til enhver tid, og ha mobiltelefonen med seg overalt.

Nå som oppgaven nærmer seg ferdig, er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, Yngve Antonsen. Du har pushet meg, og gitt meg gode råd gjennom prosessen. Du inspirerte meg også til å bygge oppgaven opp på to studier istedenfor en, noe jeg er svært takknemlig for, da det har vært svært lærerikt og interessant. I tillegg ønsker jeg å takke informantene mine, som tok seg tid til å dele erfaringene sine med meg, og som ønsket å bidra til at denne oppgaven kunne ta for seg lærerperspektivet og trekke frem deres opplevelser.

Sist men ikke minst ønsker jeg å takke foreldrene mine som har kommet med oppmuntrede ord underveis, og som har gitt meg rom for å slutføre oppgaven hjemme. Takk for at dere har heiet meg i mål og stilt opp for meg i alle år.

## INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1</b>	<b>INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN .....	1
1.2	OPPGAVENS FORMÅL.....	2
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR .....	3
1.4	RELEMAST.....	4
<b>2</b>	<b>TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>5</b>
2.1	HJEM-SKOLE-SAMARBEID .....	5
2.2	KONTAKTEN MELLOM HJEM OG SKOLE.....	6
2.3	INTERNASJONALE STUDIER.....	7
2.4	ROLLEN SOM KONTAKTLÆRER .....	8
2.4.1	<i>Nyutdannede lærere .....</i>	<i>8</i>
2.5	SKOLEN SOM ORGANISASJON.....	9
2.6	VANSKELIGE SAMARBEID .....	10
2.6.1	<i>Å vise forståelse og respekt .....</i>	<i>11</i>
<b>3</b>	<b>TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>12</b>
3.1	OFFENTLIGE DOKUMENTER OM HJEM-SKOLE-SAMARBEID.....	12
3.1.1	<i>Lovpålagt samarbeid.....</i>	<i>12</i>
3.1.2	<i>NOU .....</i>	<i>13</i>
3.1.3	<i>Stortingsmeldinger .....</i>	<i>14</i>
3.2	SELF DETERMINATION THEORY .....	14
3.2.1	<i>Autonomi .....</i>	<i>15</i>
3.2.2	<i>Kompetanse .....</i>	<i>15</i>
3.2.3	<i>Tilhørighet.....</i>	<i>16</i>
3.3	BOURDIEUS BEGREPER OM KAPITAL .....	17
3.3.1	<i>Foreldrenes engasjement og muligheter i lys av sosial og kulturell kapital.....</i>	<i>17</i>
3.4	EPSTEINS RAMMEVERK FOR SEKS TYPER INVOLVERING.....	19
<b>4</b>	<b>KVALITATIV METODE .....</b>	<b>23</b>
4.1	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED .....	23
4.1.1	<i>Fenomenologisk studie .....</i>	<i>24</i>
4.2	KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU .....	25
4.3	INTERVJUGUIDE.....	26
4.4	INFORMANTENE.....	28

4.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	29
4.6	TRANSKRIBERING.....	31
4.7	ANALYSE MED GROUNDED THEORY .....	32
4.8	VALIDITET OG RELIABILITET .....	34
4.9	GENERALISERBARHET .....	37
4.10	ETIKK INNENFOR FORSKNING .....	37
4.10.1	<i>Informert samtykke</i> .....	38
<b>5</b>	<b>PRESENTASJON AV EMPIRI.....</b>	<b>40</b>
5.1	FORBEREDELSE, FRA LÆRERUTDANNINGEN TIL YRKESLIVET .....	40
5.2	MANGE OPPGAVER OG STRESSEDE LÆRERE .....	43
5.3	HVORDAN ARBEIDER LÆRERNE MED HJEM-SKOLE-SAMARBEIDET? .....	45
5.3.1	<i>Bli-kjent-samtaler og kontakt med foreldrene</i> .....	45
5.3.2	<i>Positiv kontakt og ros</i> .....	48
5.3.3	<i>Lavterskel for å ta kontakt</i> .....	50
5.3.4	<i>Variert foreldregruppe</i> .....	52
5.4	GODT SAMARBEID PÅ SKOLENE .....	53
5.4.1	<i>Dialog og foreldreinvolvering</i> .....	55
5.4.2	<i>Tillit</i> .....	56
5.4.3	<i>Felles forståelse og forventninger</i> .....	57
5.5	UTFORDRENDE SAMARBEID.....	60
5.5.1	<i>Foreldre som holder igjen</i> .....	62
5.5.2	<i>Elever som dras mellom hjemmet og skolen</i> .....	63
<b>6</b>	<b>DISKUSJON.....</b>	<b>65</b>
6.1	FORBEREDELSE, FRA LÆRERUTDANNINGEN TIL YRKESLIVET .....	65
6.2	MANGE OPPGAVER OG STRESSEDE LÆRERE .....	67
6.3	HVORDAN ARBEIDER LÆRERNE MED HJEM-SKOLE-SAMARBEIDET? .....	69
6.3.1	<i>Kontakt og lavterskel for kontakt</i> .....	69
6.3.2	<i>Foreldregruppen</i> .....	73
6.4	GODT SAMARBEID .....	75
6.4.1	<i>Inkludering</i> .....	77
6.4.2	<i>Felles forståelse</i> .....	80
6.5	UTFORDRENDE SAMARBEID.....	82
6.5.1	<i>Informasjon som holdes igjen</i> .....	85

6.6	OPPSUMMERING .....	86
<b>7</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>88</b>
7.1	OPPSUMMERING MED UTGANGSPUNKT I PROBLEMSTILLINGEN .....	88
7.2	KONKLUSJON .....	90
7.3	VIDERE FORSKNING .....	90
	<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>92</b>
	<b>VEDLEGG 1- TILBAKEMELDING OG VURDERING FRA NSD.....</b>	<b>96</b>
	<b>VEDLEGG 2- INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>99</b>
	<b>VEDLEGG 3- INTERVJUGUIDE STUDIE 1 .....</b>	<b>102</b>
	<b>VEDLEGG 4- INTERVJUGUIDE STUDIE 2 .....</b>	<b>104</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Hjem-skole-samarbeid er en sentral del ved læreryrket. Samarbeidet er et tre-partsforhold som består av eleven, læreren og foreldrene. Hensikten med samarbeidet er å nå mål som er til barnets beste, da det er elevene som skal være i sentrum (Bæck, 2019). Partene er avhengige av å dele erfaringer og bistå hverandre dersom skolen skal lykkes med deres praksis. I hvilken grad foreldre involverer seg, sier ikke nødvendigvis noe om hjem-skole-samarbeidet, men forskning viser at et vellykket samarbeid mellom hjem og skole bidrar positivt på elevenes faglige prestasjoner og øker elevenes trivsel i skolen (Bæck, 2013).

Læreren er den profesjonelle aktøren, og har ansvar for å opprette hjem-skole-samarbeidet. Den skal sørge for at relasjonen blir av god kvalitet, men samtidig ha forståelse for at foreldrene kjenner barnet best (Samnøy, 2015). For å gi elevene gode læringsmuligheter, er det vesentlig med god kommunikasjon og samarbeid mellom de ulike partene. Forskning viser også at flere elever har vansker eller utfordringer på skolen, og da kan det være vesentlig at læreren har en positiv holdning og et ønske om å bistå (Drugli & Nordahl, 2016). I følge Caspersen og Wendelborg (2019) er det grunnleggende at elever opplever tilhørighet for at de skal vokse og utvikle seg på skolen. Det forutsetter at skolen har forståelse for at utvikling og læring avhenger av trygghet og tilhørighet. Tilhørighet handler om å ha relasjon og tilgang til noe eller noen, i den forstand at en føler eierskap til vedkommende eller tingen (Lødding & Paulgaard, 2019).

Lærere som følger opp elevene og bruker av fritiden sin for å gi tilbakemeldinger til foreldre, opplever svært ofte positiv respons fra hjemmet (Bæck, 2019). De viser interesse og engasjement overfor jobben sin, og ønsker at kontakten med hjemmet skal bli så god som mulig. Nyutdannede lærere kan imidlertid erfare den nye arbeidshverdagen som overveldende (Caspersen & Raaen, 2014). Det er mange arbeidsoppgaver å sette seg inn i, samtidig som det er nye elever, kollegaer og foreldre å bli kjent med (Sørensen, 2019). Kombinasjonen av at alt er nytt kan påvirke hjem-skole-samarbeidet. Slik jeg ser det er det et forskningsbehov på det aktuelle området, da tidligere forskning har tatt for seg andre aspekter ved tematikken omkring hjem-skole-samarbeid.

## 1.2 Oppgavens formål

Formålet med oppgaven er å sette fokus på hvordan nyutdannede lærere opplever hjem-skole-samarbeidet etter et år i arbeid. Norge mangler, og kommer til å mangle lærere i tiden fremover (Bræin, 2019). Av den grunn vil det være avgjørende å beholde de lærerne som utdannes. Studier viser at flere nyutdannede lærere opplever praksissjokket, og av den grunn er det nødvendig å undersøke hva som skal til for at de skal oppleve mestring i den nye arbeidshverdagen (Ulvik, Helleve & Smith, 2018). Får de nyutdannede lærerne en god start, er det større sannsynlighet for at de blir værende i yrket (Hollup & Holm, 2015) .

Forskning om hjem-skole-samarbeid har tidligere fokusert på foreldrenes utfordringer når det handler om å bli hørt og sett av skolen (Bæck, 2015). Forskerne har vært mindre opptatt av hvilke utfordringer lærerne erfarer i deres møte med foreldrene. Samtidig hevder Helgevold og Hanssen (2010) at det første året i jobb vil være avgjørende for om de nyutdannede følger tilknytning til yrket og identifiserer seg som lærere. Av den grunn har jeg valgt å undersøke hjem-skole-samarbeidet ved å gjøre en kvalitativ intervjuundersøkelse av syv nyutdannede lærere som har arbeidet et år på barneskolen. I tillegg fikk jeg utdelt seksten intervjuer tilhørende forskningsprosjektet Relevant masterutdanning for grunnskolelærere (RELEMAST). Jeg valgte å anvende seks av de seksten intervjuene, da dette er en kvalitativ studie som er ute etter å gå i dybden på det valgte temaet. En beskrivelse av forskningsprosjektet kommer senere i oppgaven. Barneskolen ble valgt på bakgrunn av at det anses som hensiktsmessig å etablere et velfungerende hjem-skole-samarbeid så tidlig som mulig (Helgøy & Homme, 2015). Samtidig anser jeg det som interessant å undersøke i hvor stor grad de ulike lærerne prioriterer samarbeidet, og hva de beskriver som viktige elementer for at det skal fungere.

Studien hvor jeg selv har innhentet datamateriale beskrives som hovedstudien i oppgaven, og materiale fra RELEMAST vil bli anvendt for å validere hovedstudien. Hovedstudien vil gjennomgående presenteres først. Bi-studien vil heretter kalles for studie 2 og vil benyttes for å identifisere likheter og ulikheter med funn i hovedstudien. Intervjuene har tatt utgangspunkt i og undersøkt lærernes erfaringer knyttet til hjem-skole-samarbeid. Problemstillingen i masteroppgaven er: "Hvilke muligheter og utfordringer erfarer nyutdannede barneskolelærere i å etablere et godt hjem-skole- samarbeid"?

Målet med oppgaven er å identifisere og presentere informantenes erfaringer av informantenes første hjem-skole-samarbeid. Jeg vil trekke frem hvordan de arbeider med samarbeidet og ulike tiltak som benyttes. Avslutningsvis drøfter jeg hva som kan være årsaken til at noen samarbeid blir utfordrende å håndtere, og hvordan lærere kan opptre profesjonelle i slike situasjoner.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Oppgaven består av totalt syv kategorier. Kapittel en inneholder veiledning og redegjørelse for oppgavens formål. Kapittel to dreier seg om tidligere forskning omkring hjem-skole-samarbeidet, og hva som må være tilstede for at relasjonen mellom hjemmet og læreren skal oppleves som tilfredsstillende. Samtidig vil internasjonal forskning benyttes for å belyse hvordan kommunikasjonen kan bidra til involvering. Delkapitlene fra 2.5-2.6.1 tar for seg litteratur som blant annet omhandler lærerrollen, kollegasamarbeid og utfordrende samarbeid. Kapittel tre tar for seg ulike teoretiske tilnærminger, hvor offentlige dokumenter som blant annet lovverk presenteres innledningsvis. Videre gjør jeg rede for Ryan og Decis selvbestemmelsesteori og deres tre behov som de hevder må oppfylles for å oppnå indre motivasjon. Bourdieus begreper om ulike former for kapital, og Epstein sitt rammeverk for seks typer involvering er også sentrale teorier i oppgaven. Kapittel fire inneholder en beskrivelse av forskningsdesignet i forhold til valg av metode, utvalg av informanter og gjennomføring av intervju. Analyseprosessen vil bli nøye beskrevet, samtidig som at oppgaven vil diskuteres med hensyn til reliabilitet og validitet. I tillegg vil generaliserbarhet og etiske betraktninger med studien presiseres. I kapittel fem presenteres empirien med utgangspunkt i fem hovedkategorier, som er; Forberedelse, mange oppgaver og stressede lærere, hvordan arbeider lærerne med hjem-skole-samarbeidet, godt samarbeid på skolene og utfordrende samarbeid. Kapittel fire og fem bærer preg av samme type struktur, hvor hovedstudien presenteres før studie 2. Det er for å skille de ulike funnene og informantene fra hverandre. For å holde kapittel seks oversiktlig, benytter jeg de samme hovedkategoriene for å diskutere funnene, men de to studiene vil her diskuteres sammen ved hjelp av de teoretiske perspektivene i kapittel tre. Det siste kapitlet består av avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning på temaet.

## 1.4 RELEMAST

Forskningsprosjektet RELEMAST er en tverrsnittstudie som har gått over tid og som har vært ledet av Professor Rachel Jakhelln ved UiT Norges arktiske universitet, heretter forkortet UiT. Den første femårige integrerte lærerutdanning med mastergrad i Norge ble innført ved UiT i 2010. RELEMAST har fulgt lærere fra de tre første kullene ved den integrerte masterutdanningen. Studien innebærer sammenlagt 140 intervjuer av 45 forskjellige lærere. Informantene har blitt intervjuet ved flere anledninger, hvor første intervju fant sted i etterkant av at masteroppgaven var levert inn, men før lærerne begynte i jobb. Videre har informantene blitt fulgt opp ved hjelp av intervjuer etter ett, to, tre og fem år i arbeid. Prosjektet har forsket på nyutdannede grunnskolelæreres møte med arbeidslivet, og hvordan de ulike skolene har tilrettelagt for lærernes kompetanse. Materiale som omhandler samarbeid med hjemmet etter et år i arbeid har ikke blitt anvendt tidligere, og av den grunn har jeg fått muligheten til å belyse det i min oppgave.

Materiale fra RELEMAST benyttes for å styrke hovedstudien og de intervjuene jeg selv har utført. Jeg vil ta for meg beskrivelser som omhandler hjem-skole-samarbeid, og se det i sammenheng med beskrivelser fra hovedstudien. Ved å se studiene i sammenheng med hverandre, vil RELEMAST kunne bekrefte eller utdype funn fra hovedstudien, noe som vil styrke oppgavens reliabilitet og validitet.

## 2 Tidligere forskning

### 2.1 Hjem-skole-samarbeid

I samarbeidet mellom hjem og skole er det elevene som skal stå i sentrum, og den viktigste ressursen deres er lærerne (Postholm & Jacobsen, 2018). Lærerne skal formidle kunnskap og egenskaper, og bidra til at elevene lærer seg disse. Foreldrene må være med på laget og engasjere seg i det som foregår på skolen for at det skal lykkes (Dahl et al., 2016). Dermed vil det være av vesentlig karakter at samarbeidet mellom hjemmet og skolen fungerer. Bæck (2013) hevder relasjonen mellom lærer og foreldre fungerer best når det er toveis kommunikasjon, tillit og respekt mellom partene, og en felles forståelse for hvordan de best kan støtte barnet. Av den grunn anser jeg det som hensiktsmessig at partene diskuterer deres oppgaver i samarbeidet, slik at det er tydelig hvilke forventninger en kan ha til hverandre. Relasjonen mellom hjemmet og skolen oppleves ofte som mer vellykket dersom de har delte forventninger til hvordan eleven vil lykkes på skolen (Bæck, 2013).

Samarbeidet mellom hjemmet og skolen skal fungere som et samspill mellom foreldre og lærere. De skal fungere som partnere, og må derfor anerkjenne hverandres interesser og deres ansvar for barnet, slik at samarbeidet kan skape bedre muligheter for eleven (Caspersen & Wendelborg, 2019). Foreldreinvolvering i skolen kan blant annet innebære deltakelse på utviklingssamtaler, foreldremøter, å vise interesse overfor skoleaktiviteter og hjelpe til med lekser (Bæck, 2005). Nordahl (2000) dokumenterer forøvrig at kvinner står for 73,5% av samarbeidet mellom hjemmet og skolen, noe som betyr at mødre involverer seg i mye større grad enn fedre. Han forklarer forskjellene ved å vise til at noen menn deltar mindre i barns oppdragelse, men derimot tar større ansvar for barnets fritidsaktiviteter (Nordahl, 2000). Samtidig kan en mulig årsak være at menn har vanskeligere for å forholde seg til skolen, da kvinner oftere møter lærere av samme kjønn.

Relasjonene mellom foreldre og lærere dannes i situasjoner når de møtes. En god relasjon mellom foreldre og lærere blir ansett som nødvendig av flere grunner. En kan eksempelvis forvente at foreldre med positive opplevelser av samarbeidet med skolen, også vil snakke positivt om skolen og lærere til barna sine (Bæck, 2013). Det kan bidra til å påvirke elevens holdninger. Samtidig vil en god lærer-foreldre-relasjon gjøre kommunikasjonen mellom partene lettere, da terskelen for å ta kontakt ikke vil være så høy. I tillegg er det antakelig bedre flyt av informasjon, da den vil være ulik i en god relasjon sammenlignet med en relasjon som bærer preg av distanse eller uenigheter mellom foreldrene og læreren.

## **2.2 Kontakten mellom hjem og skole**

Forholdet mellom hjem og skole er avhengig av begge partene, og rollene vil endre seg i løpet av elevenes skolegang. Hjemmet og skolen er de viktigste utviklingsarenaene barn har, og dermed vil det de erfarer der få stor betydning for deres trivsel og utvikling (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldrene har ansvar for å oppdra barna, mens skolen skal utvikle de og lære de ulike ferdigheter. Elevene tilbringer stadig mer tid på skolen, og av den grunn har skolens innflytelse økt. Tidligere var foreldre svært lite involvert i deres barns skolegang og samarbeid med skolen, men nå har skolene en helt annen forventning, som krever større grad av involvering (Bæck, 2013).

Foreldre kan i noen tilfeller være like bekymret for skolestart, som det elevene er. Av den grunn kan det være hensiktsmessig av læreren å ta kontakt med foreldrene før skolestart. Det kan være at størrelsen på skolen vil ha noe å si for samarbeidet, da det kan oppleves lettere å samarbeide med foreldre på små skoler, hvor det er færre å forholde seg til (Helgevold & Hanssen, 2010). Hvilken type kontakt en har, og hvor ofte er vesentlige elementer for at det skal fungere i praksis (Samnøy, 2015). Læreren har ansvar for at kontakten med foreldrene er gjensidig, og at det er miljø for dialog og innspill fra foreldrene. Det kan enkelt gjøres ved å la foreldrene foreslå tidspunkt for når utviklingssamtaler skal avholdes, eller eventuelt la de velge mellom tre-fire foreslåtte tidspunkt (Dahl et al., 2016).

Et positivt samarbeid mellom hjem og skole kan kjennetegnes av flere elementer. Det kan blant annet være foreldre som er positive til skolens arbeid, foreldre med barn som ikke har diverse utfordringer på skolen, og lærere som er positivt innstilt og som vet hvilke strategier en kan benytte for å samarbeide (Nordahl, 2003). Samtidig er det dokumentert at et positivt hjem-skole-samarbeid har stor betydning for hvordan barn og unge lærer og utvikler seg (Drugli & Nordahl, 2016). Dermed kan det tenkes at godt foreldresamarbeid som regel oppstår på skoler med positiv skolekultur, der foreldre og elever møtes med respekt, og der læreren bidrar med positive holdninger.

## 2.3 Internasjonale studier

I følge internasjonal forskning er det som regel mødrene som har nok oversikt og kunnskap om hjemmet og familien, til å kunne se for seg ulike muligheter og løsninger for å kunne bidra til økt læring (Pushor, 2015). Videre poengterer Pushor (2015) at det er viktig å involvere foreldrene tidligst mulig i arbeidet med enkeltelever og klassemiljøet.

Foreldremøter blir vanligvis avholdt tidlig på høsten, der læreren går gjennom pensum, og hvilke forventninger den har til eleven og foreldrene (Helgevold & Hanssen, 2010; Pushor, 2015). Foreldremøtet kan også ta for seg temaer som disiplin, tallferdigheter og ernæring. En utfordring er at foreldrenes kunnskap vedrørende det som har med barn, undervisning og læring å gjøre, ikke blir anerkjent i like stor grad som lærernes kunnskap (Pushor, 2015).

Kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet skal ideelt sett innebære involvering, men som oftest er kommunikasjonen mer preget av informasjon til foreldrene (Epstein, 1986; Mapp, Carver & Lander, 2017). De får utdelt skriv vedrørende ukeplaner, rapporter om karakterer, sosiale arrangementer og prosedyrer i nødsituasjoner. Det er noe som ikke nødvendigvis krever engasjement av foreldrene, og derav ekskluderes de fra mange av de tradisjonelle kommunikasjonsformene som knytter skolen til hjemmet.

Det finnes flere grunner til å skulle involvere foreldrene mer i samarbeidet. Blant annet viser forskning til at når foreldre er engasjerte og involverte i barnas skolehverdag, lykkes barna i større grad på skolen (Mapp et al., 2017). I tillegg hevder Epstein (1995) at dersom barn føler seg ivaretatt og blir oppmuntret til å jobbe hardt, er det mer sannsynlig at de gjør sitt beste og forblir på skolen. Utfordringen kan være at det på enkelte skoler finnes pedagoger som sier, ”Hvis familien bare gjorde jobben sin, så kunne vi gjort vår” (Epstein, 1995). Det er holdninger som kan ha svært negativ påvirkning på barna. Derfor anser jeg det som viktig at skolen bidrar til at foreldrene føler tilhørighet til skolen og det som angår barna deres. Samtidig kan det være vesentlig at lærerne erkjenner at ikke alle foreldre har ressurser eller kunnskaper til å kunne hjelpe barna sine med eksempelvis lekser (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013).

I Estland slutter halvparten av nyutdannede lærere i yrket etter fem år, og årsaken anses å være kranglete foreldre og manglende støtte på jobben (Wollebæk, 2019). Et godt samarbeid vil kunne bidra til å øke foreldrenes ferdigheter, og hjelpe lærerne med arbeidet sitt (Epstein, 1995). Dermed er det grunn til å tro at det dannes et omsorgsfullt samfunn rundt elevene når foreldre, lærere og elever anser hverandre som partnere.

## **2.4 Rollen som kontaktlærer**

En lærer er sosialt og faglig ansvarlig for en eller flere klasser, og skal forholde seg til ulike retningslinjer og forskrifter (Skogen & Olsen, 2014). I følge Dahl et al. (2016) må læreren kunne formidle kunnskap og ferdigheter til elever, og legge til rette for et godt læringsmiljø hvor elevene kan gjøre hverandre gode. Skolen er en dynamisk arbeidsplass, noe som betyr at arbeidsoppgavene øker, men tiden en har til rådighet er den samme.

Det er flere utfordrende elementer knyttet til å være kontaktlærer, som ikke nødvendigvis knyttes direkte til undervisningen. Nyutdannede kan støte på dilemmaer som gjør at en føler seg usikker og uerfaren i den nye jobben. I følge Sørensen (2019) må læreren ha overskudd, være løsningsorientert og kjenne skolesystemet for å ha hovedansvaret for en hel klasse. Den skal fungere som et bindeledd mellom skolen og hjemmet (Caspersen & Raaen, 2014).

Kontaktlæreren må møte på tverrfaglige møter for å drøfte, og legge til rette skolehverdagen for de elevene som har behov for det. Den har ansvar for at lærings- og klassemiljøet er tilfredsstillende, og må være forberedt på å mekle, dersom elever og foreldre blir uenige og behøver råd (Dahl et al., 2016).

Kontaktlæreren har ofte et tettere og mer forpliktende samarbeid med elevene sammenlignet med faglærere på barneskolen. Lærerne har stor betydning for elevenes læring og sosiale utvikling, og de skal gi oppvoksende generasjoner de beste kunnskapsmessige og moralske forutsetningene for aktiv deltakelse som samfunnsmedlemmer (Dahl et al., 2016). Moe og Ødegaard (2013) hevder læreren må være en god relasjonsbygger og gi elevene det lille ekstra. En av mange positive sider ved yrket er blant annet at læreren får mulighet til å utforme gode relasjoner til elevene og samtidig bidra til å gjøre en forskjell (Bræin, 2019).

### **2.4.1 Nyutdannede lærere**

Praksisperiodene er en stor del av lærerutdanningen, og flere lærerstudenter hevder det er i praksis de lærer mest under utdanningen (Ulvik et al., 2018). Rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1-7 (2010) omfatter ulike krav til praksisoppholdet, som blant annet hvilke kunnskaper og ferdigheter studentene skal ha. Flere nyutdannede lærere opplever derimot at de ikke får nok opplæring om hjem-skole-samarbeid underveis i praksis, og påpeker at oppfølgingen fra ledelsen på arbeidsplassen ofte dreier seg om et par møter, noen papirer og retningslinjer samlet i en ringperm (Helgevold & Hanssen, 2010). I følge Ulvik et al. (2018) må studentene generalisere kunnskapen sin for å kunne overføre den til nye sammenhenger i arbeidet som lærer etter fullført utdanning. Dette kan føre til at nye lærere



føler seg ensomme og finner ut av ting på egenhånd. Jakhelln (2009) påstår det kan være vanskelig for nyutdannede lærere å innfri forventningene, da det forventes det samme av en nyutdannet som en erfaren lærer. En vil derfor være avhengig av at en selv tar kontakt med kolleger der de er, som eksempelvis ved kopimaskinen, i korridorene, på kontorene eller på julebordet (Dahl et al., 2016).

Lærere er den profesjonsgruppen som er minst fornøyd med sammenhengen mellom utdanning og yrkespraksis. I følge Storhaug og Sand (2011) savner nyutdannede lærere verktøy som kan bidra til å løse konflikter i klasserommet, kunnskap om hvordan de kan håndtere elever med spesielle behov, engasjere og motivere elevene faglig og hvordan de kan samarbeide med hjemmet (Antonsen, Maxwell, Bjørndal & Jakhelln, 2020). I tillegg kan det tenkes at nyutdannede lærere erfarer mye ansvar knyttet til arbeidet, og at det første året i yrket vil være krevende. Samtidig hevder Caspersen og Raaen (2014) at lærerutfordringene vil variere når de forsøker å håndtere sin nye rolle som profesjonell aktør. En vil opptre som positiv og fleksibel, og gjerne vise resten av kollegiet at en håndterer oppgavene og det jobben innebærer (Caspersen & Raaen, 2014).

Nyutdannede lærere kan oppleve usikkerhet i forhold til deres erfaringer knyttet til hvordan de kan etablere verdifulle hjem-skole-samarbeid. De er spesielt sårbare, og av den grunn er de avhengige av hjelp fra kolleger og god tilrettelegging fra den enkelte skole (Helgevold & Hanssen, 2010). Flere studier viser til at de fleste skoler organiserer kollegasamarbeid ved hjelp av jevnlig møter, hvor det forventes at en blant annet samkjører undervisning, oppfølging av elever og vurdering. Formålet er at elevene møter en trygg skolehverdag, som er godt strukturert og organisert (Bræin, 2019).

## **2.5 Skolen som organisasjon**

Lærere på forskjellige skoler inngår i større systemer som er preget av ulike rammer. Skolen som organisasjon består av faglærere, kontaktlærere, miljøterapeuter, fagarbeidere, helsepersonell, administrative personer og ledelse (Postholm & Jacobsen, 2018). For at samspillet på skolen skal fungere, er det vesentlig at de ulike partene kan samarbeide med hverandre. Det eksisterer ulike praksiser i forhold til hvordan skolene organiserer lærerne, da noen skoler vektlegger teamarbeid, mens andre organiserer lærerne i grupper etter hvilke fag de underviser i (Skogen & Olsen, 2014).

Ledelsen på skolen skal sørge for at alle lærerne vet hva som skal til for å fremme et godt samarbeid. De skal også gi informasjon om hvilke strategier en kan benytte dersom samarbeidet blir utfordrende (Drugli & Nordahl, 2016). Videre har de ansvar for at alle ansatte har et bevisst forhold til hjem-skole-samarbeid og hvilken betydning det har for den enkelte. Skolen er ansvarlig for å vurdere hvorvidt foreldresamarbeidet strekker seg ut av skolens kompetanse, og dermed vurdere når andre samarbeidspartnere skal trekkes inn (Nordahl, 2018).

Skolens ledelse styres av kommunens politiske vedtak, noe som betyr at det ikke alltid er rektor som er ansvarlig dersom det er avgjørelser som foreldre eller lærere misliker. Organisering av lærernes oppgaver er ulike fra skoler til skoler, da det styres av skolens lokale arbeidsavtale (Eriksen, 2018). Det kan også være at rektorene og deres rett til å styre kan medføre forskjeller på de forskjellige skolene.

## **2.6 Vanskelige samarbeid**

Nyutdannede lærere kan oppleve det som spesielt krevende når elevene viser utfordrende atferd, eller i andre tilfeller hvor læreren er bekymret for eleven og foreldrene ikke viser forståelse for det læreren oppfatter (Drugli & Nordahl, 2016). Barn utviser ikke nødvendigvis lik atferd på skolen som hjemme, da det blant annet er ulike rammebetingelser knyttet til de to ulike instansene. Skolen og hjemmet kan ha ulike forventninger og kriterier til barnet, og av den grunn kan det oppstå ulike problemer knyttet til hvor barnet befinner seg. En bør derfor tenke at lærere og foreldre bør supplere hverandre med kunnskaper om eleven, slik at de sammen kan bli enige om hvilket behov den har for oppfølging og støtte (Drugli & Nordahl, 2016).

Når det oppstår samarbeidsproblemer mellom hjemmet og skolen, bunner det ofte i problematikk relatert til makt (Helgøy & Homme, 2015). Når foreldrene ikke har medvirkning på vesentlige forhold knyttet til skolen, kan en påstå at læreren og skolen benytter makt for å beskytte seg selv og deres posisjon. Flere foreldre hevder de ikke blir tatt hensyn til på områder som er av vesentlig betydning for barnet (Drugli & Nordahl, 2016). Når slike konflikter oppstår er det skolen og læreren som har ansvar for å løse situasjonen, da de er den profesjonelle aktøren i samarbeidet. En viktig faktor for å komme videre er å tenke fremover og på løsninger heller enn problemer, da det er elevens læringsmuligheter som bør være i fokus (Samnøy, 2015).

Samarbeidet i skolen kan vanligvis oppleves som positiv hjelp, men i noen situasjoner kan det også være utfordrende (Drugli & Nordahl, 2016; Moe & Ødegaard, 2013). Hvis en lærer er uheldig og havner i vanskelige situasjoner med foresatte, vil det alltid være hensiktsmessig å involvere ledelsen (Moe & Ødegaard, 2013). De kan støtte læreren slik at den slipper å stå alene i en krevende situasjon. Det kan også gjøres for å hindre misforståelser, og anses som viktig i situasjoner som involverer en eller flere elever (Caspersen & Wendelborg, 2019). Det trenger forøvrig ikke å være slik at foreldre ikke har lyst til å samarbeide, men det kan være ulike årsaker til at de ikke får det til.

### **2.6.1 Å vise forståelse og respekt**

Når foreldre sender barna på skolen for første gang kan det tenkes at det er mange følelser knyttet til det første møtet. I barnehagen har det vært mest fokus på lek, og foreldrene får en tett og nær dialog med barnehagelærerne i hente- og leveringssituasjonen (Samnøy, 2015). På skolen er det helt andre rammer, og foreldrene treffer som regel ikke lærerne annet enn til oppsatte møter.

Flere studier viser til at foreldre blir svært sårbare i situasjoner hvor det dreier seg om bekymring for barnet deres (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldrene kan eksempelvis bli kritiske overfor skolen og læreren. Det er derfor viktig at læreren er oppmerksom på dette i samtaler med foreldrene. Av den grunn kan det være hensiktsmessig at lærerne forbereder seg til slike samtaler, og viser foreldrene respekt (Samnøy, 2015). Da vil det være fordelaktig av læreren å vise forståelse for deres reaksjon, og fokusere på å skape en god dialog med foreldrene, slik at de sammen kan bli enige om hvilken støtte og hjelp eleven behøver.

## **3 Teoretisk rammeverk**

### **3.1 Offentlige dokumenter om hjem-skole-samarbeid**

#### **3.1.1 Lovpålagt samarbeid**

Skolen har en lovpålagt plikt om å samarbeide med hjemmet, og de skal informere foreldre om ulike elementer knyttet til elevens skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, §9 A-9). I samarbeid med hjemmet skal skolen gi elevene innsikt i ulike forhold knyttet til verden og fremtida (Opplæringsloven, 1998). Skolen er ansvarlig for å opprette samarbeidet, og skal sørge for at opplæringen skjer i samarbeid med hjemmet. Opplæringsloven har noen gitte retningslinjer for kontaktlæreren. Klassen skal ha en eller flere lærere som blant annet har ansvar for de praktiske og administrative oppgavene som gjelder klassen (§8-2).

Opplæringsloven er også tydelig på at skolen skal opptre respektfullt overfor elevene og foreldrene sine religiøse og filosofiske standpunkt (Opplæringsloven, 1998).

En skal alltid ha barnets beste som et grunnleggende hensyn når en foretar handlinger som berører barnet (Barnekonvensjon, 1989). Ifølge Barnekonvensjon (1989) er det slik at personen som er ansvarlig for barnet har et grunnleggende ansvar for å sikre etter beste evne at barnets levevilkår er tilstrekkelig for barnets utvikling. Ettersom både læreren og foreldrene tilbringer svært mye tid med barnet, vil begge anses som ansvarlige for det. Både foreldrene og læreren regnes som elevens omsorgspersoner, og det vil derfor være vesentlig at de tar utgangspunkt i barnets beste når de samarbeider. Et vellykket og godt samarbeid vil være hensiktsmessig og kan bidra positivt til elevenes utviklingsnivå (Barneombudet, 2017).

Med jevne mellomrom blir det utviklet nye pedagogiske opplegg og lover som skal testes i klasserommet. Foreldrene skal være informert om hvilke ordensregler skolen benytter overfor elevene, og de må anerkjenne skolen sitt innhold. Fra og med høsten 2020 vil grunnskolen ta i bruk en ny læreplan, hvor det vil bli mer fokus på dybdelæring, og hvor fagenes innhold vil byttes ut. Kritisk tenkning og refleksjon blant elevene vil være vesentlige elementer, samtidig som hjem-skole-samarbeidet vil bli særlig vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

### 3.1.2 NOU

Djupedalutvalget (NOU 2015: 2, 2015) har vært ledet av Fylkesmann i Aust-Agder, Øystein Djupedal. Utvalget har vurdert hvilke virkemidler som skal til for å skape et trygt skolemiljø, og hvordan en kan håndtere og motvirke mobbing, diskriminering og trakassering. Da min oppgave tar utgangspunkt i foreldresamarbeid, vil jeg fokusere på det og hvilke sentrale elementer som nevnes omkring hjem-skole-samarbeidet.

Skoleeier er pliktig å legge til rette for foreldresamarbeid og holde kontakt med foreldre i løpet av skoleåret. Ved oppstart av nytt skoleår skal det holdes et foreldremøte, hvor foreldrene skal informeres om skolen, hvilket innhold opplæringen vil ha, deres rett til medvirkning, rutiner og hvilke forventninger som stilles (NOU 2015: 2, 2015). Foreldrene har også krav på to planlagte samtaler med læreren om elevens sosiale og faglige kompetanse, noe som skal skje en gang hvert halvår. Samtalen skal gi føringer for hvordan eleven, foreldrene og skolen kan samarbeide for at elevens læringsutbytte og utvikling skal bli best mulig. Samtidig må læreren beskrive tydelig hva den kan tilby, og hva den forventer av hjemmet (NOU 2015: 2, 2015).

Lærere som uttrykker at de lykkes og trives i jobben, har ofte et godt utgangspunkt for å skulle kommunisere med foreldre (NOU 2015: 2, 2015). I Kunnskapsløftet (2006) står det at ansvaret for samarbeidet ikke kan legges på skolen, men at det bør utøves i samarbeid med hjemmet. Overgangen mellom barnehage og skole kan virke overveldende for flere, og av den grunn er det særlig viktig at lærere i 1. klasse er ”på hugget” og etablerer hjem-skole-samarbeid så tidlig som mulig. Hvis læreren viser interesse og setter av tid til å opprette en god relasjon til foreldrene, vil det være enklere å ta opp eventuelle problemer eller utfordringer senere. Dersom foreldre derimot kun hører fra lærerne når det er noen vanskeligheter med barnet, kan samarbeidet oppleves som utfordrende. Vanskelige samarbeid kan bunne i vanskeligheter med å komme til en felles forståelse. Det kan eksempelvis være at læreren ikke anerkjenner foreldrene sin kunnskap om eleven, eller at foreldrene ikke har respekt overfor læreren (NOU 2015: 2, 2015).

I tillegg til å ha en god relasjon med læreren, vil det også være avgjørende at foreldre har kontakt seg imellom. Det kan ha stor betydning for elevens læring og for utviklingen av sosiale relasjoner med medelever (NOU 2015: 2, 2015). Foreldre er sentrale rollemodeller for barna deres, og atferden deres i hjemmet kan være avgjørende for hvordan barnet oppfører

seg overfor medelever. Hvis foreldrene er inkluderende og snakker positivt om andre omkring barna sine, vil barna ofte kopiere det (Nordahl, 2018).

### **3.1.3 Stortingsmeldinger**

Lærere og foreldre er ofte usikre på hva hjem-skole-samarbeidet innebærer, ansvarsfordelingen og betydningen av foreldreinvolvering (Kunnskapsdepartementet, 2007/2008). Lærerne mener de ikke har kunnskap om hvordan de skal gå frem for at samarbeidet skal bli godt, og foreldrene viser til å være usikre på hvor mye de skal involvere seg. Regjeringen forventer derimot at skolene legger til rette for at foreldresamarbeidet skal oppleves som godt, og at de møter foreldrene med respekt (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020). Det kan imidlertid se ut til at enkelte skoler ikke har definert samarbeidet, og at det dermed blir opp til hver enkelt lærer å finne egne løsninger.

Barn er avhengige av gode forutsetninger for å utvikle seg på skolen, og ved hjelp av støtte kan foreldrene bidra med dette (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020). St.meld. nr. 6 (2019/2020) understreker at det er skolens ansvar å organisere samarbeidet slik at samtlige foreldre har mulighet til å delta, uavhengig av kulturell bakgrunn og skolefaglige forutsetninger. Foreldre til barn med ulike læringsutfordringer påstår det er vanskeligere å samarbeide med skolen, sammenlignet med andre foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2007/2008). De ønsker et tettere samarbeid, hvor informasjon om elevens undervisning og utvikling flyter godt. Ansatte i skolen er avhengige av god nok kompetanse for å kunne legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. Regjeringen mener derfor det er vesentlig at skolene vektlegger utvikling av lærernes kompetanse, og at lærerne som har behov for det får tilstrekkelig støtte av kolleger og ledelse på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020). Samtidig understreker St.meld. nr. 6 (2019/2020) at samarbeid med hjemmet også bør vektlegges på de ulike lærerutdanningene.

## **3.2 Self determination theory**

Self- determination theory er en teori utviklet av Ryan og Deci (2000), og som heretter vil bli benevnt som selvbestemmelsesteorien. I følge Ryan og Deci (2000) har mennesker tre grunnleggende psykologiske behov som må oppfylles for å oppleve glede og mestring. De tre behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Behovene kan blant annet benyttes for å få en bedre forståelse for hvordan elever opplever indre motivasjon i møte med ulike oppgaver og utfordringer i livet (Ryan & Deci, 2000). De beskriver indre motivasjon som en motivert lyst for å gjøre en spesifikk oppgave eller løse en utfordring, fordi vi har glede av handlingen

eller synes den er interessant. Det vi mennesker gjør er styrt av den indre motivasjonen, og et eksempel kan være en elev som ønsker å fordype seg i et fag på skolen, fordi aktiviteten gir en god følelse og lyst til å utfordre seg selv. I tillegg til indre motivasjon hevder de at vi har en ytre form for motivasjon, som handler om at en gjør noe for å slippe konsekvensen av å ikke gjøre det (Ryan & Deci, 2000). Da blir handlingen utført, fordi det vil få konsekvenser dersom en eksempelvis ikke leverer oppgaven til fastsatt frist. Dersom en lærer ønsker at elevene skal være indre motivert, så kan det være en fordel å ha forståelse for de tre behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet, og hvordan en kan tilrettelegge for dem.

### **3.2.1 Autonomi**

Behovet for autonomi blir høyt verdsatt av den grunn at elevene har behov for selvbestemmelse. Dersom det er en handling som skal utføres er det viktig at eleven føler den har hatt medbestemmelse i forhold til hva handlingen skal innebære og hvordan den skal utføres. I følge Niemiec og Ryan (2009) er elever autonome i handlingen dersom de selv setter av tid til å fordype seg i noe. Klassisk tavleundervisning der læreren styrer undervisningen ved å forklare og vise, blir av den grunn sett på som lite autonom. Det er fordi elevene må forholde seg til et opplegg som læreren har bestemt, og dermed har de ikke kontrollen selv (Niemiec & Ryan, 2009). Læring er en dynamisk prosess hvor hvert enkelt individ lærer best på sin egen måte. Noen elever er mer engasjerte om de får holde på med eget arbeid eller arbeide i grupper. Av den grunn anser jeg det som hensiktsmessig at lærerne utformer oppgaver som gir rom for selvbestemmelse, slik at elevene kan utvikle evnene sine og forståelsen av den beste måten å lære på. Samtidig kan det være formålstjenlig at lærerne og foreldrene har en løpende dialog, og at foreldrene er orientert om de ulike oppgavene, slik at de har mulighet til å veilede elevene ved behov.

### **3.2.2 Kompetanse**

Elever har et behov for å bli møtt med oppgaver som er innenfor deres kompetanseområde, eller proksimale utviklingssone som det også kalles. Det vil si at elevene må inneha kompetanse til å kunne møte de utfordringene de får, samtidig som at utfordringene ikke må være for lett, slik at de har noe å strekke seg etter (Niemiec & Ryan, 2009). Av den grunn bør læreren tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. I en undervisningssituasjon betyr det at læreren må legge til rette for selvbestemmelse og utfordringer som er innenfor rekkevidde, slik at elevene selv kan bestemme vanskelighetsgraden på oppgavene. I følge Caspersen og

Wendelborg (2019) er det slik at elever som opplever å ha mennesker som bryr seg og som føler seg likt, i større grad oppnår kompetanse enn elever som ikke har samme opplevelse.

### **3.2.3 Tilhørighet**

Mennesker har et medfødt behov og indre ønske om å være en del av et fellesskap og bli akseptert. Vi har et behov for å bli likt, respektert og føle at vi bidrar med noe. Det som oppstår i samspillet mellom eleven og læreren har stor betydning (Niemic & Ryan, 2009). Konteksten som eleven omgås i bør tilrettelegges slik at eleven føler seg sett, trygg og har tro på seg selv. Dermed vil det være avgjørende at skolen og hjemmet snakker sammen, slik at læreren får tilstrekkelige opplysninger om eleven. På den måten kan den legge til rette for eleven på best mulig vis. I tillegg anser jeg det som vesentlig at hjemmet bidrar med støtte og sikrer tilhørighet.

Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i hvordan noen kan bli mer motivert til å gjøre noe. Vi mennesker er på vårt beste når vi blir indre motivert, og det kan derfor tenkes at barn som vokser opp i omgivelser som lar de bli indre motivert, vil vokse opp og bli kreative og selvstyrte voksne. Dersom en elev føler liten grad av tilhørighet til et fellesskap, kan det påvirke negativt på hvorvidt de oppnår kompetanse eller ikke (Caspersen & Wendelborg, 2019). Oppsummerende kan en si at mennesker må føle på frihet til å kunne velge (autonomi), de må oppleve mestring i aktivitetene de deltar i (kunnskap) og føle en tilknytning til andre mennesker (Caspersen & Wendelborg, 2019). I sammenhengen mellom hjem og skole er selvbestemmelsesteorien relevant, fordi foreldre har behov for å føle autonomi og tilhørighet overfor beslutninger som blir tatt av læreren på skolen. Samtidig er det vesentlig at deres kunnskap om barnet blir tatt i betraktning, ettersom foreldrene kjenner barnet best. Det vil kunne bidra til at foreldrene blir indre motivert til å samarbeide med læreren. På den andre siden blir læreren kjent med elevene i andre situasjoner enn foreldrene. Av den grunn har lærerne kunnskaper om elevene på andre områder sammenlignet med foreldrene. Slik kan partene benytte deres individuelle kunnskap til å finne ut av hva som fungerer best for eleven, sammen. På den måten vil de tre behovene for autonomi, kunnskap og tilhørighet kunne dekkes hos både læreren og foreldrene.



### **3.3 Bourdieus begreper om kapital**

Utdanningssystemet kan bidra til å fremme ulikheter, i den grad at de benytter seg av strukturer og mønstre som er lettere tilgjengelig for enkelte sosiale grupper enn andre (Bæck, 2013). Bourdieu og hans begreper om habitus og kapital kan anses som et teoretisk grunnlag for å forstå forskjeller i foreldres involvering i hjem-skole-samarbeid. Det kan medføre at den direkte kommunikasjonen mellom lærer og foreldre blir påvirket av foreldrenes kulturelle kapital.

Habitus er et av Bourdieus mest brukte begrep. Den er med å forme hvordan mennesker tenker på den sosiale verdenen. Det er noe som utvikles i barndommen, ved at barn får kunnskaper om verden gjennom foreldre eller andre voksne som barnet omgås (Grenfell, 2014). Habitusen vil endre seg etterhvert som vi får nye erfaringer og kunnskaper i livet (Broady & Palme, 1989). En person som vokser opp i rurale strøk vil ha en annen habitus sammenlignet med en person som vokser opp i sentrale strøk. Årsaken er at de har vokst opp på ulike steder, samtidig som de har hatt tilgang på ulike former for kapital (Paulgaard, 2017). Oppsummert kan en si at habitus handler om ulike mønstre bestående av tanker og atferd. Foreldrenes habitus kan påvirke barna, som vil si at dersom foreldrene har negativ holdning til læreren eller utdanningssystemet, så kan det smitte over på barna. Følgelig vil det kunne være avgjørende for hvordan læreren samarbeider med foreldrene.

#### **3.3.1 Foreldrenes engasjement og muligheter i lys av sosial og kulturell kapital**

Bourdieu har utformet tre ulike former for kapital: sosial, kulturell og økonomisk. Da jeg anser de to førstnevnte som mest relevante innenfor mitt tema, er det de som vil bli vektlagt i denne oppgaven.

Sosial kapital handler om de ulike nettverkene en person tilhører, som eksempelvis venner, familie, jobb, skole og foreninger (Bourdieu, 1986). Sosial kapital er ressurser knyttet til varige nettverk, og må opprettholdes ved hjelp av ulike utvekslinger (Grenfell, 2014). I følge Broady og Palme (1989) vil størrelsen på den sosiale kapitalen avhenge av nettverket og kunne gi makt dersom en ønsker å oppnå noe. Dersom læreren eksempelvis kjenner et av foreldreparene i klassen svært godt utenom skolesammenheng, kan det gi foreldrene ulike fordeler. Det kan eksempelvis gi utslag i at det er lavere terskel for læreren å gi beskjed hvis det har oppstått en situasjon på skolen. Kulturell kapital omfatter derimot mestring av kulturens og samfunnets kulturelle koder (Bourdieu, 1986). Det kan i følge Grenfell (2014) være snakk om kunnskap og verdier som en tilegner seg i oppveksten og ved hjelp av høyere

utdanning. Kulturell kapital kan være en funksjon, hvor en har ansvar, makt og er av verdi for samfunnet (Eide, 2015). En person som har mye kulturell kapital vil kunne få ettertraktede jobber, inneha makt i utdanningssystemet og få bedre muligheter til å delta i politikk (Bourdieu, 1986). På bakgrunn av at kapital kan investeres vil en ikke være låst til en av formene, men heller kunne bevege seg fritt mellom dem. Foreldre og elever kan eksempelvis oppnå mer kulturell kapital ved å betale for å tilegne seg kunnskap og skaffe seg en utdanning (Bourdieu, 1986). Det vil kunne bidra til at den sosiale kapitalen ekspanderer, da en vil få tilhørighet innenfor nye nettverk.

Sosial og kulturell kapital kan være to svært sentrale begrep i forhold til å skulle diskutere hjem-skole-samarbeidet. Noen skoler kan ønske at foreldre involverer seg mer i det som omhandler eleven, og som foregår på skolen. Som Bourdieu også hevder, kan det være slik at grad av deltakelse har en sammenheng med foreldrenes sosiale klasse, utdanningsnivå, familieforhold, barnas alder og prestasjoner (Drugli & Nordahl, 2016; NOU 2015: 2, 2015). Samspillet mellom skole og foreldre vil bli påvirket av foreldrenes kulturelle og sosiale kapital, da skolens kulturelle og sosiale kapital appellerer til ulike samfunnsmedlemmer. I tillegg er det slik at skoler forutsetter bestemte former for kulturell kapital, og favoriserer barn og foreldre som eier dem (Bæck, 2005). Det vil i praksis bety at barn av foreldre med høyere utdanning er bedre på skolen. Foreldre uten høyere utdanning kan være usikre på deres kompetanse i møte med skole og utdanning. Det kan hindre dem i å delta på aktiviteter i regi av skolen, og det vil spesielt være om det forutsetter noen spesifikke former for kunnskap eller kvalifikasjoner (Helgøy & Homme, 2015). Foreldre fra sentrale strøk deltar i større grad i hjem-skole-samarbeidet sammenlignet med foreldre fra rurale strøk. Foreldre fra rurale strøk mislykkes i større grad, fordi deres kulturelle kapital ikke strekker til i forhold til hva som er forventet i utdanningssystemet (Bæck, 2005). Samtidig har foreldre fra sentrale strøk mer kulturell kapital, og derav større muligheter for å involvere seg og få gjennomslagskraft for deres forslag (Bæck, 2005). Det betyr at elever som allerede har fordeler i skolesystemet får utviklet potensiale sitt ytterligere. Det betyr at foreldreengasjement kan ses på som et udelt gode, da foreldrenes bakgrunn kan ha stor innvirkning på samarbeidet med skolen, og elevens prestasjoner. Skolen må derfor ta hensyn til at ikke alle elever har lik mulighet til å få hjelp og støtte fra hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Sosial kapital vil også kunne ha innvirkning på samarbeidet mellom hjemmet og skolen, da det sosiale miljøet mellom foreldrene i en klasse kan påvirke hvordan foreldrene opplever det å skulle samarbeide med skolen (Nordahl, 2000). Hvis det er et godt sosialt miljø mellom

foreldrene, så vil de utveksle informasjon om skolen og lærerne til hverandre, og på den måten vil de få informasjon og kunnskap om skolen. I følge Nordahl (2000) er det også slik at foreldre som samhandler med andre foreldre og kjenner til hverandres barn, er mer fornøyd med informasjonen og engasjementet i skolen.

Kulturell kapital kan gi støtte både til eleven, foreldrene, læreren og samarbeidet med skolen. Det samsvarer med selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, som hevder at mennesker drives av enten indre eller ytre motivasjon. Dersom foreldrene er indre motiverte betyr det at de har glede og interesse av å få samarbeidet med skolen til å fungere. Er de ytre motiverte derimot, så forsøker de å få det til å fungere for å slippe konsekvensene av at det ikke fungerer. På den måten kan en si at Bourdieus begreper og selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan er komplementære teorier, som vil si at de utdyper hverandre.

Økonomisk kapital er økonomiske midler i form av penger og materielle goder, som kan investeres eller gi avkastning (Eide, 2015). I følge Nordahl (2003) gjør den økonomiske kapitalen det mulig å eksempelvis kjøpe utdanning eller anskaffe seg mer av de andre formene for kapital. Det kan forstås dithen at økonomisk kapital har mye å si for inkluderingen i klassefelleskapet, både for eleven og foreldrene. Personer med liten økonomisk kapital, har færre muligheter til å tilegne seg sosial og kulturell kapital. Det er fordi de ikke har råd til å delta i like stor grad innenfor sosiale og kulturelle aktiviteter. Det kan være av betydning i relasjonen mellom foreldre og lærere, da økonomisk begavede foreldre kan tillegges større grad av anerkjennelse hos læreren. En samtale med foreldre med samme mengde sosial, kulturell eller økonomisk kapital som læreren, vil kunne bære preg av likeverdighet og gjensidig respekt (Nordahl, 2003). Av den grunn kan det anses å være store forskjeller på hjem-skole-samarbeid, da foreldrenes former for kapital kan ha innvirkning på lærerens anerkjennelse.

### **3.4 Epsteins rammeverk for seks typer involvering**

Joyce Epstein har utviklet et rammeverk som tar for seg ulike sammenhenger som støtter elevenes læring og vurderer hvordan foreldre og pedagoger påvirker utdanning og utvikling av barn. Rammeverket består av ulike typer av involvering, hvor Epstein kommer med forslag på øvelser en kan prøve i praksis, ulike utfordringer, revurderinger og forventende resultater (Epstein & Sanders, 2002). Rammeverket tar for seg resultater for studenter, foreldre og lærere, men da oppgaven min tar for seg lærerperspektivet, vil jeg fokusere på det. Epstein har delt rammeverket inn i følgende seks kategorier: Foreldre, kommunikasjon, frivillig arbeid,

læring hjemme, beslutningstaking og samarbeide med fellesskapet. Under tar jeg for meg de ulike typene og trekker frem det mest vesentlige i forhold til oppgavens fokus.

### **Foreldre**

Innenfor denne kategorien er målet at en skal hjelpe familier med å etablere miljøer hjemme som støtter barna. Øvelsene som Epstein foreslår er blant annet forhold som støtter læring på hvert klassetrinn og ulike kurs eller opplæringer for foreldre (Epstein & Sanders, 2002). I tillegg kan det være hensiktsmessig at læreren utfører hjemmebesøk i overgangene fra barnehage til skolestart og i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Epstein og Sanders (2002) mener naboer og venner kan hjelpe familier med å forstå skolestrukturen. Utfordringene kan blant annet bunne i å få familiene til å dele informasjon med skolene om bakgrunn, kultur og barnets behov. Samtidig kan det være vanskelig å tyde hvorvidt informasjonen til familiene er tydelig og knyttet til elevens utvikling på skolen (Epstein & Sanders, 2002). Læreren må derfor vise respekt for familiens styrker og innsats. Samtidig må læreren være bevisst på hvordan den deler informasjon om barnets utviklings til foreldrene.

### **Kommunikasjon**

Når det gjelder kommunikasjon er målet å utforme effektive former for å få informasjon om barns fremgang og innhold om skolehverdagen til å flyte mellom skolen og hjemmet. For å oppnå målet kan læreren benytte praktiske øvelser som eksempelvis samtaler med alle foreldre minimum en gang årlig, med oppfølging ved behov. Læreren kan også sende ukentlige eller månedlige mapper med elevarbeid hjem for gjennomgang og kommentarer (Epstein & Sanders, 2002). I tillegg kan en ha regelmessige planer med nyttige merknader, notater, telefonsamtaler og annen kommunikasjon. Utfordringen kan være å gjennomgå klarheten, formen og frekvensen til notatene, kunngjøringene og de andre typene for kommunikasjon. Det kan eksempelvis være utfordrende for læreren å vite når den skal ringe hjem til foreldrene og hvor ofte det skal gjøres. Således kan foreldrene og læreren ha ulike intensjoner med kommunikasjonen og hyppigheten av den. I følge Epstein (2002) er det forventede resultatet økt mangfold av kontakt med familier og vurdere egen evne til å kommunisere tydelig.

### **Frivillig deltakelse**

Frivillighet innenfor hjem-skole-samarbeid har som mål å rekruttere og organisere foreldrehjelp og støtte. Det kan gjøres ved hjelp av frivillige program for å hjelpe lærere, elever og foreldre. Samtidig kan det være formålstjenlig å ha en klassekontakt eller andre

tiltak for å gi alle familier nødvendig informasjon (Epstein & Sanders, 2002). Det kan derimot være utfordrende å rekruttere frivillige og lage fleksible timeplaner og samlinger slik at foreldre som jobber kan delta. Resultatene en kan forvente er at lærerne har kunnskaper om hvordan en kan involvere familier på nye måter, og at de innehar bevissthet omkring foreldres talenter og interesse for skole og barn (Epstein & Sanders, 2002).

### **Læring hjemme**

Dette punktet handler om hvordan hjemmet kan bistå og diskutere skolearbeid hjemme. Læreren skal gi informasjon til familiene om hvordan de kan overvåke elevenes skolearbeid og hjelpe de med å forbedre ferdighetene i de ulike fagene (Epstein & Sanders, 2002). Samtidig kan de hjelpe elevene med å planlegge skolearbeidet og sette hensiktsmessige mål. I følge Epstein og Sanders (2002) deler lærerne ut planer for lekser som stiller krav til at elevene skal samhandle og diskutere med familiene om hva de lærer på skolen. Elevene kan eksempelvis bli gitt kalendere med aktiviteter som de kan løse i samarbeid med familien. Lærerne kan oppleve utfordringer med å involvere familiene i vesentlige beslutninger og i tillegg kan det være vanskelig å legge til rette for og organisere familiekoblede lekseaktiviteter hvis elevene har flere lærere (Epstein & Sanders, 2002). Det forventede resultatet vil i henhold til Epstein og Sanders (2002) være at læreren anerkjenner aleneforsørgere og foreldre uten høyere utdanning og deres muligheter til å hjelpe barna, på lik linje med familier der det er to voksne med høyere utdanning.

### **Beslutningstaking**

For å ta ulike beslutninger er det vanlig å aktivere foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) eller andre foreldreorganisasjoner og utvalg som har ansvar for foreldreledelse og deltakelse. Foreldregruppene skal arbeide for å forbedre skolereformer, og gi informasjon om skole- eller lokalvalg for skolerepresentanter (Epstein & Sanders, 2002). Epstein og Sanders (2002) hevder foreldreorganisasjoner er et nettverk for å knytte samtlige familier til foreldrerepresentanter, slik at utvalget kan ta beslutninger i samråd med familiene. Den største utfordringen for utvalget vil være å inkludere foreldrerepresentanter fra alle etniske, sosioøkonomiske grupper og foreldre med ulike ressurser (Epstein & Sanders, 2002). Det vil henholdsvis bety at lærerne må ta stilling til ulike foreldreperspektiver i utvikling av politikk og beslutninger.

## **Samarbeid med fellesskap**

Denne kategorien har som hensikt å identifisere og integrere ressurser og tjenester fra samfunnet for å styrke skoleprogrammer, familiepraksis og elevers utvikling (Epstein & Sanders, 2002). Det skal i følge Epstein og Sanders (2002) gjøres ved å gi informasjon til elever og familiene deres om samfunnshelse, støtte og kultur. I tillegg skal det gis informasjon om aktiviteter relatert til læringsferdigheter. Ulike tjenester som involverer skole gjennom partnerskap kan være samfunnsvirksomhet, rådgivning, helse og andre virksomheter (Epstein & Sanders, 2002). Det kan blant annet oppstå utfordringer knyttet til å løse problemer relatert til ansvar og midler, og gi familier tilstrekkelig informasjon om felleskapsprogrammer som veiledning. Det vil kunne resultere i at lærerne er bevisste over de ulike ressursene som finnes, og at de kan henvise barn og familier til nødvendige og kunnskapsrike tjenester (Epstein & Sanders, 2002).

## 4 Kvalitativ metode

Samfunnsvitenskapelig metode har som hensikt å innhente empirisk kunnskap, utvikle teoretisk forståelse og det danner grunnlaget for en systematisk utforming av samspillet mellom teori og empiri (Grønmo, 2016). I følge Crotty (2010) er det to sentrale spørsmål en må stille seg før en går i gang med samfunnsvitenskapelig forskning. Det er hvilke metoder forskeren vil benytte i forskningen, og hvordan forskeren begrunner valget og bruken av metodene (Crotty, 2010). Resultatene en får fra den empiriske undersøkelsen blir oppsummert og analysert ut fra teorien, og formålet er å teste om teorien er holdbar. Innenfor den valgte metoden har jeg basert forskningen min på en kvalitativ intervjuundersøkelse.

Målsettingen ved å anvende kvalitative metoder er å innhente forståelse av sosiale fenomener, og av den grunn vil fortolkningen være av stor betydning. Metoden gir muligheter for å fordype seg i de sosiale fenomenene som studeres, og forskningen innebærer at en må gå i dybden og redegjøre for fremgangsmåter, analyseopplegg og tolkning av resultater (Thagaard, 2013).

Valg av metode vil gi klare føringer for hvordan forskeren tenker å nærme seg feltet.

Problemstillingen og temaet er avgjørende for hvilke metodiske valg som vil være mest hensiktsmessige og kan ha innvirkning på hvilke forskningsresultater en kommer frem til (Maxwell, 2012). Dermed bør en velge ut fra hva metodene kan tilby med utgangspunkt i problemstillingen, heller enn å velge på et vitenskapsfilosofisk grunnlag (Kleven & Hjordemaal, 2018). Problemstillingen min er som tidligere nevnt: Hvilke muligheter og utfordringer erfarer nyutdannede barneskolelærere i å etablere et godt hjem-skole-samarbeid"? På bakgrunn av den ønsket jeg dialog med informantene. Det er umulig å få dyp forståelse om forskeren er nødt til å forholde seg til mange personer, og derfor valgte jeg en metode med få informanter (Postholm & Jacobsen, 2018). Fordelen er at en får innsikt i noe som ellers kan være vanskelig å få tak i, og det gir forståelse av noe i dybden sammenlignet med kvantitative metoder som gir overflatekunnskap (Brottveit, 2018).

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteorien skildrer ulike måter en kan nærme seg et felt på, og den sier noe om hva som er vesentlig for at kunnskap kan anses som vitenskapelig (Brottveit, 2018). En anvender vitenskapsteori for å forstå vitenskapens egentlige utvikling. Det er et vesentlig grunnlag for hvordan vi forholder oss til forskningsfeltet, hvilken metode en velger og hvordan vi forstår og formidler kunnskap (Brottveit, 2018). De vitenskapelige teoriene kjennetegnes av

observasjoner som er uforenlige med teorien (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forskerens vitenskapsteoretiske utgangspunkt har betydning for hva den søker informasjon om, og vil også være av betydning i forhold til forståelsen som forskeren utvikler (Thagaard, 2013). For å finne den vitenskapsteorien som var mest forenlig med min oppgave, så leste jeg litteratur og gikk igjennom tidligere notater om de ulike retningene og diskuterte med medstudenter. Med utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling og tematikk kom jeg frem til at fenomenologi er det vitenskapsteoretiske grunnlaget som min oppgave tar utgangspunkt i.

#### **4.1.1 Fenomenologisk studie**

Fenomenologiske studier retter søkelyset mot hvordan menneskers forståelse av verden utvikles i interaksjon med andre, og beskriver opplevelser knyttet til et fenomen.

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og forsøker å gi en forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Tjora, 2018). Det som erfares kan være blant annet en person, et objekt eller en situasjon. Retningen tar utgangspunkt i at realiteten er slik personer oppfatter den, og forskerens oppgave blir å forstå deres oppfatninger. Fenomenologiske studier faller ofte innenfor liten N-studier, fordi de vektlegger ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Liten N-studier er en type design der undersøkelsen konsentrerer seg om få enheter, som vanligvis er et lite antall mennesker. N står for antall ut fra det engelske ordet numbers (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er ikke konteksten som er i sentrum, men fenomenene, noe som betyr at det er en epistemologisk antakelse hvor noe går igjen uavhengig av konteksten. Min undersøkelse er et eksempel på liten n-studier, da studien består av tretten personer, og det er deres beskrivelser og erfaringer med hjem-skole-samarbeid som står i fokus.

Problemstillinger innenfor fenomenologien tar utgangspunkt i erfaringer, og kan eksempelvis være hvordan lærere erfarer betydningen av et godt tverrfaglig samarbeid i skolen. Ved å studere de felles erfaringene lærerne har, så vil forskeren utvikle forståelse av deres kompetanse knyttet til tverrfaglig samarbeid. Dermed handler det om å forstå ut fra perspektivet til personen som erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018).

Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan danne forutsetningen for forskningen. Studien innebærer at en skal fokusere på fenomenverdenen slik personene en studerer opplever den, og av den grunn må forskeren være åpen for de ulike erfaringene til de personene som studeres (Thagaard, 2013). Det innebærer at forskeren må legge til side



eventuelle antakelser om fenomenet, slik at de ikke styrer studiens retning. Jeg har selv arbeidet som vikar på barneskole og gått på lærerutdanningen i litt over et år. Der har jeg fått deltatt på flere foreldremøter og opplevd høylytte diskusjoner hvor noen foreldre ikke er enige i lærerens måte å legge opp undervisningen på. Samtidig har jeg opplevd fortvilte lærere som har brukt matpausen sin til å legge ut om håpløse foreldre som ikke respekterer deres formelle kompetanse og som har negativ påvirkning på deres barn. Har også hørt kommentarer som ”ikke rart Per (elev) oppfører seg slik. Eplet faller altså ikke langt fra stammen”. Dermed hadde jeg noe kjennskap til fenomenet på forhånd, og erfart viktigheten av at det fungerer.

Før jeg gikk i gang med intervjuene i studie 1, så hadde jeg lest og utforsket hva tidligere forskning og litteratur sier i forhold til hjem-skole-samarbeid, og ulike sentrale utfordringer. Det kan være utfordringer som ulike forventninger knyttet til relasjonen mellom partene, at læreren ikke anerkjenner foreldrenes kunnskap om sitt eget barn, eller at foreldre ikke stoler på at læreren vil det beste for elevene (Bæck, 2019). Forkunnskapen om temaet dannet utgangspunktet for intervjuguiden, og det ble avgjørende for intervjuprosessen at jeg la kunnskap omkring det jeg hadde lest til side, slik at jeg heller kunne fokusere på informantenes egne erfaringer. Som forsker forsøkte jeg å være bevisst på min egen subjektivitet, da Postholm og Jacobsen (2018) hevder det er noe en bør etterstrebe i en slik situasjon. Jeg forsøkte å forstå hva informantene fortalte meg, og dersom det var noe som var uklart, så stilte jeg oppfølgingsspørsmål eller ba dem om å utdype. Deltakernes erfaringer gir grunnlag for at en kan utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres.

## **4.2 Kvalitative forskningsintervju**

Innenfor kvalitativ forskning er intervju en dominerende metode, og det gir kompetanse om noens erfaringer eller opplevelser knyttet til noe spesifikt (Thagaard, 2013). Det betraktes som en samtale hvor den som intervjuer har vitenskapelig kompetanse, og bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmålene og avgjør hvilke svar den ønsker å følge opp (Kvale & Brinkmann, 2015). Personene som intervjues anses som informanter, og de besvarer spørsmål som omhandler deres opplevelser eller har meninger på et område. Det mest vanlige er å intervju enkeltpersoner, og det er også det jeg har gjort i egen forskning.

Kvalitative intervjuer kjennetegnes av et mangfold av data, hvor det er nær kontakt mellom forskeren og personene som studeres (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forskeren innhenter informasjon om personer og situasjoner, som kan gi den overbevisende beskrivelser av den menneskelige verden. Den nære kontakten kan by på ulike metodologiske og etiske

utfordringer. Tjora (2018) understreker at mennesker kan føle seg tilpass i noen situasjoner og fremmede i andre. Det vil blant annet være vanskelig å vurdere hvorvidt det informanten forteller er preget av relasjonen den har til forskeren. Samtidig kan svarene være preget av hvordan forskeren formulerer spørsmålene, og hvordan de ulike kategoriene er inndelt (Grønmo, 2016).

Både studie 1 og studie 2 innebærer kvalitative intervjuer. I hovedstudien ble intervjuet et møte mellom meg som forsker og læreren som informant. Jeg var ute etter informantenes erfaringer knyttet til samarbeidet med hjemmet, og opplevde at de reflekterte omkring spørsmålene og svarte med egne ord. Intervjuet handler om mer enn gjennomføringen, da hva slags type intervju det er, hvilke teknikker som benyttes og i hvilke settinger de gjennomføres, er like viktig (Crotty, 2010). Forskningsintervjuet kan utformes på forskjellige måter, men den måten jeg benyttet bar preg av et semi-strukturert opplegg, hvor spørsmålene var fastlagt på forhånd (Thagaard, 2013). Slik ble intervjupersonenes svar sammenlignbare, siden de hadde avgitt svar ut fra de samme spørsmålene. Av den grunn opplevde jeg det som en fordel å benytte en slik tilnærming. Samtidig åpnet jeg opp for at intervjupersonene kunne ta opp temaer eller fortelle om noe som ikke var planlagt på forhånd.

Thagaard (2013) hevder en viktig faktor for at intervjuet skal bli vellykket er å skape tillit til den som intervjues. Dersom forskeren ikke lykkes med det, vil intervjuet få dårlig kvalitet. Jeg forsøkte å skape tillit ved å opprette en vennlig atmosfære, hvor jeg unnlot å konfrontere intervjupersonene med motsetninger i forhold til hva de hadde sagt. Hvordan intervjupersonene oppfattet situasjonen vet jeg ikke, men jeg la vekt på å gi respons på det de formidlet. I følge Thagaard (2013) gir det intervjupersonen en følelse av kontroll over både det som formidles, men også over spørsmålene.

### **4.3 Intervjuguide**

En intervjuguide er en oversikt over hvilke temaer og spørsmål forskeren ønsker svar på (Brottveit, 2018). De kan ha ulik utforming, ettersom de må tilpasses etter tema og hvilken type kunnskap en ønsker å få tak i. Intervjuguiden vil angi designet for intervjuet, og kan enten bære preg av struktur hvor forskeren har utformet spørsmålene på forhånd, eller det kan være et ustrukturert intervju, hvor samtalen består av en åpen temaliste som gir mulighet for stor grad av variasjon (Brottveit, 2018).

Hovedstudien tar utgangspunkt i en strukturert intervjuguide bestående av syv hovedtemaer med enkle underspørsmål som går i dybden på ulike elementer (vedlegg 3). En intervjuguide gjør det enklere å bearbeide datamaterialet, da intervjupersonene stilles de samme spørsmålene. Det gir muligheter for å sammenligne svarene fra de ulike informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene ble satt sammen og strukturert etter tema. De gikk blant annet inn på beskrivelser av hva som er et godt samarbeid, hvilken betydning samarbeidet har, ulike faktorer som kan påvirke det, hvilke typer forventninger en har, hva slags type kommunikasjonsmiddel en benytter når en skal kontakte hjemmet og hvorvidt en får støtte fra kollegiale og ledelsen dersom det oppstår utfordringer. Jeg forsøkte å stille flest mulig deskriptive spørsmål, da det gir rom for drøfting og refleksjon. Det var eksempelvis ”hva” og ”hvordan”-spørsmål, som har til hensikt å framkalle informantenes spontane beskrivelser.

Det kan være hensiktsmessig å utforme en semi-strukturert intervjuguide med utgangspunkt i tematiske overskrifter, for så å stille spørsmål under hovedpunktene. Når en utarbeider spørsmålene til intervjuguiden bør en ta hensyn til senere stadier i intervjuanalysen, og avklare betydningen og forståelsen bak informantenes svar. Utformingen av intervjuguiden krever interesse og kunnskap overfor forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg utførte jeg demonstrasjonsintervjuer på noen medstudenter, slik at jeg fikk testet intervjuguiden på noen forsøkspersoner. Det ble gjort for at jeg skulle få prøve meg i rollen som intervjuer, og for å kunne drøfte intervjuets kvalitet med noen. Samtidig fikk jeg tilbakemeldinger på intervjuguiden, og hvilke spørsmål jeg kunne unnlate å stille. Det bidro til å forbedre kvaliteten på intervjuene.

## **Studie 2**

RELEMAST er en breddestudie som undersøker bredden av informantenes opplevelser av overgangen fra studie til jobb, og hvordan nyutdannede lærere har taklet den nye hverdagen. Intervjuguiden til studie 2 bærer preg av et stort fokus, ved at den stiller mange spørsmål om ulike elementer uten å gå i dybden (vedlegg 4). Ettersom det er samarbeidet mellom hjemmet og skolen som er relevant for meg, er det spørsmål og beskrivelser knyttet til det jeg har analysert og anvendt fra RELEMAST-studien. Ved hjelp av de to intervjuguidene vil jeg få noen formuleringer på overflaten, mens andre beskrivelser går mer i dybden og mer utfyllende om hjem-skole-samarbeidet.

## 4.4 Informantene

Informantene som benyttes i fenomenologiske studier vil ofte preges av ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018). Studien vektlegger den enkelte informants oppfatninger og fortolkninger, mens andre informanter vil ha andre oppfatninger og erfaringer knyttet til det samme. For å skape best mulig flyt og variasjon, så vil jeg anvende ordene ”informant”, ”intervjuperson” og ”intervjuobjekt” om hverandre i teksten.

I kvalitative intervjuundersøkelser avhenger antallet informanter av formålet med undersøkelsen. Er det for få informanter vil det være vanskelig å kunne generalisere funnene, og hvis antallet informanter er for stort vil det antakelig ikke være tid til å utføre en dypere analyse av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at det kan være fordelaktig med færre intervjuer og i stedet benytte mer tid på forberedelse og analysering av de enkelte. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann sin forståelse består intervjupersonene i studie 1 av syv nyutdannede kontaktlærere av begge kjønn og studie 2 av seks kvinnelige kontaktlærere. Caspersen og Raaen (2010) hevder nyutdannet er en lærer som har jobbet tre år eller mindre i skolen. Da jeg ønsket at lærerne skulle ha samme bakgrunnserfaring, så valgte jeg å intervju nyutdannede som hadde vært i jobb i et år. Det ble et naturlig valg, da jeg ønsket at de hadde erfaringer omkring tematikken. Samtidig ga det begrensninger i forhold til tilgang på informanter, da jeg ved flere anledninger kom i kontakt med personer som kunne tenke seg å stille til intervju, men som enten hadde jobbet lengre eller mindre enn et år. Det var også et krav at lærerne var ansatt som kontaktlærere, da faglærere ikke har det samme ansvaret knyttet til klassen og samarbeidet med foreldrene.

Informantene ble valgt ut fra et strategisk utvalg, som vil si at jeg valgte de på bakgrunn av deres egenskaper (Thagaard, 2013). Innsamlingen av informantene i studie 1 ble gjort på to ulike måter. Jeg startet med å forhøre meg med bekjente og hvorvidt de hadde kjennskap til noen potensielle informanter. Det resulterte i et utvalg på fire informanter, hvorav tre av informantene arbeidet i Kommune X. For å skaffe flere informanter tok jeg kontakt med instituttet for lærerutdanningen i Tromsø, og fikk tilsendt en liste over nyutdannede lærere som kunne være aktuelle. Videre sendte jeg mail til disse, og fikk positiv tilbakemelding fra to av dem. Den siste informanten ble samlet inn ved at jeg tok direkte kontakt med ulike barneskoler i Kommune Y, og fikk kontaktinformasjon til kandidater som kunne være aktuelle. Slik endte jeg opp med til sammen syv informanter, som har studert ved to ulike utdanningsinstitusjoner.

Av de syv informantene arbeidet fem av dem ved forskjellige barneskoler. De to resterende hadde samme arbeidssted på en barneskole i Kommune X, men var lærere på ulike årstrinn. Flertallet av intervjupersonene var på min egen alder, noe som kan være positivt for relasjonen og intervjusituasjonen som helhet. Utover det vil jeg ikke nevne alderen til de ulike informantene da det ikke er av betydning i forhold til deres erfaringer. Det som derimot er av betydning er at de har vært like lenge i arbeid, og dermed stiller med likt erfaringsgrunnlag.

## **Studie 2**

RELEMAST-studien innebærer intervjuer av 45 informanter, hvor jeg valgte ut seks informanter som passet til kriteriene mine. Hvorvidt det var kvinner eller menn anså jeg som lite relevant, da det var erfaringene deres jeg var ute etter. De seks informantene er nyutdannede grunnskolelærere på barneskolen, som har vært yrkesaktive i et år. Dermed er de i samme situasjon som intervjupersonene i studie 1. Flesteparten av informantene arbeider ved skoler i Nord-Norge, mens noen få av informantene arbeider i landet forøvrig. I studie 1 presenteres informantene med fiktive navn og i studie 2 vil de presenteres med ulike koder, som eksempelvis L27. Koden er et tilfeldig tall og står for ”lærer27”, og har dermed ingenting med alderen til personen å gjøre. Kodene benyttes for å skille de ulike studiene og informantene fra hverandre i RELEMAST.

## **4.5 Gjennomføring av intervju**

Intervjupersonen kan ha forventninger til hva forskeren skal bidra med i intervjuet, og at den er i besittelse av mye kunnskap (Thagaard, 2013). Av den grunn anså jeg det som viktig at jeg satte av tid før intervjuet til å beskrive formålet og fortelle hvor delaktig jeg ville være. Videre fortalte jeg hva lydopptakeren skulle brukes til og spurte informantene om de hadde noen spørsmål før jeg slo på lydopptakeren og startet på spørsmålene i intervjuguiden.

Det vil være av stor betydning at atmosfæren som etableres i intervjusituasjonen er god. Det innebærer at jeg som forsker ikke skaper avstand til informanten, da det kan medføre at intervjupersonen blir usikker på det jeg representerer, og en konsekvens kan være at intervjuet preges av dårlig kvalitet (Grønmo, 2016). For at atmosfæren skal oppleves som god vil det blant annet være vesentlig at forskeren viser forståelse, er seg bevisst over eget kroppsspråk og stiller oppfølgingsspørsmål ved behov. Det tatt i betraktning så fokuserte jeg på å sitte komfortabelt uten en ”streng holdning”, samtidig som jeg fulgte nøye med på hva intervjupersonene snakket om.

Informantene bestod som nevnt av lærere ved ulike skoler og arbeidet i to ulike kommuner, X og Y. Av den grunn anså jeg det som naturlig at intervjuene ble gjennomført på skolene der informantene jobbet. Det var på bakgrunn av at de var i kjente omgivelser, og ikke behøvde å sette av mer tid enn nødvendig for selve gjennomføringen. Informantene bestemte selv tidspunkt for når intervjuene skulle finne sted, og ordnet disponible rom som var egnet i forhold til møtets hensikt. De tre første intervjuene var informanter fra kommune X, så da reiste jeg dit og fikk intervjuene gjennomført over to dager. De resterende intervjuene var i kommune Y, og ble gjennomført noen uker senere.

Kvale og Brinkmann (2015) understreker viktigheten av å lytte og vise forståelse for informasjonen som informantene deler. Av den grunn viste jeg respekt og forståelse ved å ha en avslappet holdning til situasjonen og var bevisst på hva jeg ønsket svar på. Underveis i intervjuet forsøkte jeg å avklare meningene som var relevante for prosjektet, da det er hensiktsmessig i forhold til analyseprosessen. Det vil si at dersom de kom med utydelig informasjon eller anvendte begreper som var ukjente for meg, så ba jeg de om å utdype eller forklare betydningen. Det sender signaler til intervjupersonen om at jeg faktisk er interessert og lytter til det han eller hun sier. Ved spørsmålene som kunne besvares med ”ja” og ”nei”, så ba jeg om begrunnelse og eventuelt utdyping om hvorfor. Jeg opplevde ved et par anledninger at informantene ikke forstod spørsmålene, og da stilte jeg de på en annen måte og ga eksempler hvis det trengtes. Da skjønnte de også hva min forståelse av spørsmålet var, og hva jeg faktisk ønsket svar på.

Intervjuene ble avrundet ved at den aktuelle informanten fikk muligheten til å legge til noe, da jeg stilte spørsmålet: ”Nå har ikke jeg flere spørsmål. Har du noe du vil tilføye før vi avslutter?” Det ga informanten mulighet til å snakke om aspekter som ikke var spurt om og som hun eller han hadde tenkt på underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Responsen jeg fikk var at de ikke hadde noe å tilføye, da de mente jeg hadde dekt det de anså som mest sentralt innenfor temaet.

I etterkant av intervjuene kan informantene føle på tomhet, da de har gitt opplysninger om deres erfaringer omkring et tema uten å få noe tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015). Av den grunn benyttet jeg tid etter intervjuene til å snakke litt om deres opplevelse av intervjuet. Noen av informantene opplevde intervjuet som en berikelse, da flere av spørsmålene tok for seg elementer som de ikke hadde tenkt på eller vært bevisste på tidligere. Det var også flere av informantene som var interesserte i prosjektets formål og veien videre.

## **Studie 2**

Intervjuene i studie 2 varte i omtrent en time, og ble utført av tre forskere ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved universitetet i Tromsø. Intervjuene ble i hovedsak gjennomført på fire ulike måter, da noen ble gjennomført på universitetet og lærernes arbeidssted, men grunnet praktiske årsaker ble noen intervju utført over telefon eller Skype. Intervjuene ble utført før jeg startet arbeidet med denne oppgaven, og av den grunn hadde jeg ikke mulighet til å delta.

### **4.6 Transkribering**

Transkribering innebærer at intervjuene får en skriftlig form, slik at de er godt egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det bidrar til at datamaterialet blir mer oversiktlig, og kan ses på som en begynnelse på analysen. Det er fordelaktig om transkripsjonen blir gjort av forskeren selv. Det er for å sikre relevante detaljer og ofte kan det være at den husker de emosjonelle og sosiale aspektene ved situasjonen. Samtidig kommer forskeren tidlig i gang med analysen, da han allerede vet hva datamaterialet omhandler og hva informantene har svart. Når en transkriberer kan det være hensiktsmessig å uttrykke den sosiale konteksten og informantens emosjonelle tone, slik at en som ikke har vært til stede under intervjuet også har muligheten til å forstå det den leser og situasjonen det ble sagt i (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkripsjonene blir sett på som sosiale konstruksjoner, og de presenterer detaljerte prosedyrer for hvordan troverdigheten skal økes, slik at nøyaktigheten forbedres (Kvale & Brinkmann, 2015). Datamaterialet jeg samlet inn ble transkribert av meg kort tid etter intervjuene hadde funnet sted. Det ble prioritert på bakgrunn av at jeg ønsket å gjøre det mens intervjuene var friskt i minne, og dermed ble det gjort en eller to dager i etterkant. Det bidro også til at jeg kunne legge de utførte intervjuene og transkripsjonene bak meg, og forberede meg til nye intervju og arbeide med andre deler av prosjektet.

## **Studie 2**

Transkripsjonene av materiale ble utført av forskningsassistenter ved Universitetet i Tromsø, som har forsøkt å gi en mest mulig lik gjengivelse av lærernes replikker. Dermed var materiale klart til å analyseres når jeg selv ønsket. På den andre siden er det vanskelig for meg å vurdere hvorvidt transkribentene har skrevet rett av intervjuene eller om de har skrevet om

eller utelatt noe. Inntrykket fra transkripsjonene er at de representerer en lik gjengivelse av intervjuene.

## **4.7 Analyse med Grounded theory**

Forskning skal bidra til å skape tolkninger som er begrunnet ved hjelp av analyser av empiriske data (Tjora, 2018). Det vil være hensiktsmessig å lese gjennom og kjenne til datamaterialet før en deler det inn og klassifiserer det. Det vil være positivt i forhold til at en tidlig får forståelse for ulike sammenhenger og mønstre (Thagaard, 2013). Formålet med analysen er å oppnå en forståelse av innholdet i de ulike intervjuene.

De fleste kvalitative metodene gjør det mulig for forskere å følge opp interessante data på den måten de selv ønsker. Grounded theory har de ekstra fordelene ved at den inneholder eksplisitte retningslinjer som viser hvordan en kan gå frem (Charmaz, 2006). Grounded theory er et analyseverktøy utarbeidet av Glaser og Strauss (1967) der teorien blir utviklet på bakgrunn av koding og sammenligning av ulike hendelser (Suddaby, 2006). Glaser og Strauss argumenterte for at ny teori kunne utvikles ved å være oppmerksom på hva som faktisk skjer og tolkningene gjort av de som deltar (Suddaby, 2006). Samtidig hevder Glaser og Strauss (1967) at komponentene som må være tilstede for at en kan definere det som Grounded theory er at forskeren konstruerer analytiske kategorier og koder fra data, og ikke fra logisk utledede hypoteser. Forskeren må også sammenligne og fremme utvikling av teori i hvert trinn i datainnsamlingen og analysen (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967).

Teorien bygger på empiriske data, og dersom empirien forandrer seg kan Grounded theory korrigeres og tilpasses til det nye. Teoriutviklingen kan bidra med forståelse og forklaringer på nesten hvilket som helst felt der mennesker samhandler, og prediksjonene testes ved å undersøke hvilken relevans de har for feltet det forskes på. Ifølge Hjälmhult, Giske og Satinovic (2014) er det en "learning by doing"-metode, som utfordrer forskeren til å jobbe med det som faktisk skjer. Av den grunn vil det være mest hensiktsmessig å benytte teorien når forskeren vil lage kunnskap om hvordan enkeltpersoner tolker virkeligheten.

Vi som forskere reiser spørsmål som kommer fra de innsamlede dataene våre, og kan påvirke de dataene vi ønsker å skaffe. Jeg sorterte datamaterialet ved hjelp av kvalitativ koding. Det vil si at jeg knyttet betegnelser til deler av data som sier noe om hva hver del handler om. Forskere som benytter Grounded theory fremhever hva som skjer når de koder datamaterialet (Charmaz, 2006). Transkripsjonene av de kvalitative intervjuene mine ble lagt inn i



analyseprogrammet NVivo 12, og tolket med utgangspunkt i Grounded theory. Programmet ble brukt for å få oversikt over hvilke sentrale temaer som gikk igjen og hvilke elementer som ikke var fullt så viktige. En kan eksempelvis få opp digitale tankekart, hvor ordene er uthevet i forhold til hvor mange ganger de er nevnt i teksten. Corbin og Strauss (2008) understreker at koding omfatter mer enn å koble kodeord til spesifikke utsnitt av data. Det innebærer også at en anvender teknikker som å stille spørsmål til datamaterialet og sammenligner ulike deler av materialet (Corbin & Strauss, 2008).

NVivo 12 ble anvendt som et hjelpemiddel i kodingen av materialet, men det er jeg som forsker som må tenke og undersøke det. Kodingen startet ved at jeg benyttet ”word frequency” i NVivo 12 til å identifisere mulige temaer og analysere de mest brukte ordene i materialet. Jeg fikk opp en oversikt over ordene som ble nevnt flest ganger, og videre slettet jeg diverse bindeord som eksempelvis: og, en, dersom, bedre, god, fjor og fått. Det er ord som ikke sier noe spesielt om datamaterialet, og som ikke er av betydning for innholdet. De ordene som ble representert flest ganger var blant annet: Hjemmet, kontakt, samarbeid, eleven og relasjon. Disse ordene lagret jeg under ”nodes” i programvaren, og slik kunne jeg enkelt finne tilbake til hva de ulike informantene hadde sagt ved å trykke på de utvalgte begrepene.

I neste steg i prosessen søkte jeg på ord som eksempelvis ”hjemmet” og ”samarbeid”, så fikk jeg opp informantenes beskrivelser om følgende, og derav muligheten til å sammenligne de ulike uttalelsene. Formålet med kodingen var å finne ut om informantene hadde like erfaringer med hjem-skole-samarbeid ved å se etter sammenhenger og mønstre. Med utgangspunkt i datamaterialet vil funnene presenteres innenfor fem hovedkategorier: Forberedelse, mange oppgaver og stressede lærere, hvordan arbeider lærerne med hjem-skole-samarbeidet, godt samarbeid på skolene og dårlig samarbeid. De ulike kategoriene gir innsyn i informantenes erfaringer og opplevelser. For å sortere funnene og gi en best mulig oversikt over datamaterialet, så består de fem kategoriene av flere beskrivende underkategorier. Kategorier er når kodene blir satt inn i en teoretisk sammenheng mellom hverandre (Suddaby, 2006). Da jeg skulle finne de ulike kategoriene forsøkte jeg å finne sammenhenger mellom de ulike kodene ved å skissere ulike tankekart. Slik fikk jeg testet ulike teoretiske sammenhenger med utgangspunkt i deres erfaringer knyttet til å samarbeide med hjemmet. Koding er en tidkrevende prosess, men å benytte et dataprogram gjorde det enklere å få en oversikt over materialet som helhet.

## Studie 2

Analyseringen av studie 2 ble utført i etterkant av analyseringen i studie 1. Veileder som deltar i studien ga meg tilgang til datamateriale fra prosjektet, slik at jeg selv kunne finne ut hva jeg ønsket å anvende. Jeg startet med å skrive ut transkripsjonene og lese gjennom alle aktuelle informanter. Slik kunne jeg velge ut de jeg syntes var mest interessante. På bakgrunn av at RELEMAST er en breddestudie, var det ikke alle informantene som tematiserte hjem-skole-samarbeidet i like stor grad. Av den grunn valgte jeg seks informanter med utgangspunkt i kriterier om gode beskrivelser av erfaring med hjem-skole-samarbeid. Transkripsjonene ble så lastet opp i NVivo 12, slik at jeg kunne begynne kodingen. For å kunne sammenligne studie 1 og 2, benyttet jeg de samme kategoriene i begge studiene. Jeg gjennomførte tekstsøk i NVivo 12 på ord som ”hjem-skole-samarbeid”, ”foreldresamarbeid”, ”godt samarbeid”, ”praksissjokk” og ”felles forståelse”. Videre leste jeg gjennom de ulike tekstsøkene og fant sammenhenger med beskrivelsene i studie 1. Da intervjuguidene til studiene var forskjellige, så var det noen steder i studie 2 jeg ikke hadde data til å kunne finne sammenhenger med studie 1.

### 4.8 Validitet og reliabilitet

Postholm og Jacobsen (2018) hevder forskningens kvalitet avgjøres ut fra hvordan kunnskapen er produsert. For å diskutere forskningens kvalitet benyttes begrepene validitet og reliabilitet, som henholdsvis betyr gyldighet og pålitelighet (Tjora, 2018). Begrepene er sammensatte og avhengige av hverandre, da høy validitet er et premiss for høy reliabilitet (Brottveit, 2018). Validitet omhandler gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til, og om en måler det en faktisk ønsker å måle (Ringdal, 2013). Reliabilitet derimot dreier seg om en kritisk vurdering av prosjektet, og hvorvidt det er utført på en pålitelig og tillitsfull måte (Thagaard, 2013). Transparens er et begrep som betyr gjennomsiktighet, og som anses som et verktøy for å sikre pålitelighet (Tjora, 2018). Transparens krever at forskningen formidles på en etisk og god måte, hvor forskeren redegjør for fremgangsmåtene i prosjektet slik at en annen forsker skal kunne ha et grunnlag for å gjøre den samme forskningsprosessen. Det er også viktig å poengtere at fenomener kan endre seg, og at det ikke skyldes reliabiliteten, men at det derimot er situasjonen som er endret (Postholm & Jacobsen, 2018).

Forskerens personlige egenskaper og sosiale bakgrunn kan være avgjørende for hvordan den oppleves for intervjupersonen. Det kan blant annet anses som en styrke for studien at datainnsamlingen foregikk innenfor et miljø som jeg hadde kjennskap til på forhånd.

Thagaard (2013) beskriver også viktigheten av at den sosiale avstanden mellom forsker og informant reduseres, noe som igjen kan være positivt for studiens reliabilitet. Dersom det utvikles tillit og troverdighet underveis i intervjuet, så vil det kunne bidra til at informanten vil fortelle om erfaringene sine (Thagaard, 2013). Samtidig kan det være utfordrende å reflektere over hvorvidt det intervjupersonen forteller kan være preget av relasjonen til forskeren. I forhold til informantene jeg har benyttet i prosjektet, så hadde jeg kjennskap til den ene av dem på forhånd. Det kan ha innvirkning på hvor nøytral jeg som forsker er i forhold til det intervjupersonen forteller, ettersom relasjonen mellom oss vanligvis er preget av en uformell tone. Slik jeg ser det påvirket det derimot datamaterialet i positiv forstand. Informanten reflekterte godt omkring spørsmålene som ble stilt, og var den informanten jeg brukte lengst tid på å intervju. Intervjusituasjonen hadde et uformelt preg. Tilliten og relasjonen mellom oss var allerede etablert. Det bidro til at vi ikke behøvde å bruke tid på å bli kjent, slik jeg derimot måtte med de øvrige informantene. Forøvrig tolker jeg det dithen at samtlige informanter opplevde atmosfæren som tillitsfull. De viste ikke tegn til nervøsitet og usikkerhet. Postholm og Jacobsen (2018) hevder det er vanlig at intervjupersoner tilpasser det de sier til det de tror forskeren vil høre. Siden jeg ikke hadde kjennskap til de øvrige informantene på forhånd, vil det være vanskelig for meg å avgjøre hvorvidt det faktisk var tilfelle eller ikke.

Noen av informantene tolket spørsmålene på ulike måter, noe som resulterte i at enkelte spørsmål ble besvart på ulikt grunnlag og ga meg forskjellig informasjon. I følge Thagaard (2013) kan det være bundet i hvordan spørsmålene er formulert og hvordan kategoriene i intervjuguiden er inndelt. Informantene kan ikke vite forskerens betydning, og dermed kan det bli behov for å stille oppfølgingsspørsmål som leder intervjupersonene inn på rett spor. Slik jeg ser det kan det også være avhengig av tidspunkt på dagen for når intervjuene ble gjennomført. Den første informanten ble intervjuet midt på dagen, mens den tredje informanten ble intervjuet sent en fredags ettermiddag, etter en lang og strevsom arbeidsdag. Det medførte at det var nødvendig å gjenta flere spørsmål, og informanten benyttet noe lengre tid på å svare.

Forskningen er utført på en pålitelig måte, da jeg har tatt utgangspunkt i mer enn en kommune og benyttet samme intervjuguide i alle intervjuene. Det har gitt meg muligheten til å sammenligne informantenes svar, og undersøke om kommunene har ulike prosedyrer for hvordan de tilrettelegger for et godt hjem-skole-samarbeid. Samtidig har jeg beskrevet

fremgangsmåten i undersøkelsen, slik at det skal være mulig for andre forskere å gjennomføre samme forskning (Thagaard, 2013).

## **Studie 2**

Studie 2 har i denne oppgaven blitt benyttet som en bi-studie for å validere funnene i hovedstudien. Intervjuene i de to studiene er utført av ulike personer. Ved at jeg ikke har gjennomført intervjuene i studie 2 selv, har jeg ikke kontroll på intervjuobjektets reaksjoner på spørsmålene som stilles eller tonefall og kroppsspråk hos intervjueren. I tillegg hadde jeg ikke mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Det anser jeg som en svakhet i studien.

Det påvirker reliabiliteten i datamateriale at informantene i studie 2 ikke ble stilt spørsmål ut fra samme intervjuguide som de øvrige informantene mine. Det er kritikkverdig at studien har et stort fokus, uten å gå i dybden på noe spesifikt. Det er to omfattende studier, hvor studie 2 kan anses som en breddestudie, da den undersøker bredden av hvordan nyutdannede grunnskolelærere erfarte overgangen fra utdanning til jobb, ett år etter avsluttet utdanning. Hovedstudien derimot, går i dybden og stiller spørsmålet knyttet til ulike elementer i hjem-skole-samarbeidet. Studie 2 bidrar likevel til å styrke resultatene, da det ga mulighet til å sammenligne datamateriale i analysen.

Intervjuerne i studie 2 er som nevnt tilknyttet instituttet for lærerutdanningen og pedagogikk, noe som kan bety at de er mer erfarne i intervjusituasjonen, sammenlignet med meg, som kun hadde gjennomført et intervju tidligere. Det kan være av betydning i forhold til deres kompetanse i å gjennomføre og styre intervjuer, og samtidig følge opp informantene med gode oppfølgingsspørsmål. Til tross for at intervjuerne i studie 2 kan ha mer erfaring enn meg, har jeg bemerket meg en svakhet knyttet til studien. Enkelte steder bærer transkriberingene preg av at intervjuerne legger ”ord i munnen” på informantene. Det kan være intervjupersonene behøvde betenkningstid i forhold til spørsmålet som ble stilt, og at intervjueren tolket det som at informantene ikke visste hva de skulle svare. Ved noen anledninger blir informantene også avbrutt, noe som kan ha avgjørende betydning i forhold til studiens reliabilitet og validitet. Ved at intervjueren legger slike føringer for samtalen, kan det tenkes at den har gjort seg opp en formening på forhånd om hvilke svar den ønsker og ulike konklusjoner den kan trekke. Det vil dermed være en svakhet i forhold til hvorvidt informantenes stemme og synspunkter kommer tydelig frem.

## 4.9 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet omhandler hvorvidt forskningen er relevant utover det som er undersøkt (Tjora, 2018). Å stille spørsmål vedrørende generalisering handler om å undersøke hvilke begrunnelser en har for å gjøre konklusjoner (Ruddin, 2006). Av den grunn kan generalisering relateres til gyldighet og vitenskapelig fremgang.

Flyvbjerg (2006) hevder spørsmål om generalisering må ta utgangspunkt i forskningen, og hva den er ute etter å undersøke. Videre påpeker Flyvbjerg at fenomenologiske casestudier kan være avgjørende for vitenskapelig nytenkning. Forskningen består av tretten informanter sammenlagt, fra studie 1 og 2. Med utgangspunkt i Flyvbjerg sin artikkel hevder jeg at forskningen er generaliserbar, da den kan være sentral for vitenskapelig utvikling, enten i form av supplement eller som et alternativ til andre metoder (Flyvbjerg, 2006).

## 4.10 Etikk innenfor forskning

Innenfor forskning er det viktig at forskeren viser ansvarlighet ovenfor intervjupersonene, noe som skal gjøres både før, underveis og i etterkant av prosessen. Flere forskere vil støte på utfordringer knyttet til det etiske, som eksempelvis at en ønsker å gjøre noe fordi det er det beste for undersøkelsen, men som derimot vil være uetisk i forhold til hva det forskes på (Brottveit, 2018). Når en snakker om etikk vil det være naturlig å nevne Immanuel Kant og hans grunnleggende humanistiske perspektiv. Det går ut på at en ikke skal skade andre eller gjøre dem vondt (Postholm & Jacobsen, 2018). Dermed må en kontinuerlig vurdere hvilke konsekvenser eller problemer informantene kan oppleve ved å delta i forskningen. I min forskning har personene som deltok blitt anonymisert ved at jeg har gitt de fiktive navn, og dermed er de ikke gjenkjennbare av andre personer. I tillegg har opplysningene deres blitt behandlet i samsvar med personvernregelverket. Spørsmålene i intervjuguiden var ikke for personlige og respektable i forhold til hva jeg skulle forske på. Samtidig lot jeg informantene snakke fritt under intervjuet og gjenga dem korrekt i transkripsjonene i forhold til hva de snakket om. Retningslinjene for oppbevaring av data ved UiT viser til at opplysningene ikke skal lagres på en måte som gjør det mulig å identifisere intervjupersonene (UIT, 2018). I tråd med retningslinjene ble transkripsjonene lagret anonymisert på Onedrive, som er en ekstern enhet. Dermed var de sikret dersom noe uventet skulle oppstå. Opplysningene jeg fikk fra informantene ble dermed behandlet ut fra intervjupersonenes informerte samtykke.

I følge Postholm og Jacobsen (2018) finnes det tre grunnleggende elementer knyttet til forholdet mellom forskeren og intervjupersonene: Informert samtykke, krav om privatliv og krav om å bli gjengitt riktig. Innenfor dette prosjektet anser jeg kravet om informert samtykke som viktigst, og jeg velger derfor å beskrive dette nærmere. Samtidig har jeg sikret de andre to elementene, da jeg har transkribert teksten og gjengitt informantene korrekt gjennom sitater. I tillegg til at intervjupersonene sitt privatliv er sikret gjennom anonymitet.

#### **4.10.1 Informert samtykke**

Det første som ble gjort i forhold til prosjektet, var at det ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). De vurderte prosjektet mitt som godkjent (vedlegg 1), noe som tillot meg å starte innsamlingen av aktuelle informanter. Informert samtykke handler om at forskningspersonene informeres om prosjektets formål og hvordan jeg som forsker vil behandle datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge NESH (2006) skal ikke forskningsprosjekter settes i gang før deltakerne har gitt deres informerte og frie samtykke. Det innebærer at informantene gir deres samtykke uten noen form for press, og at de skal opplyses om hva deltakelsen innebærer på en forståelig måte (Thagaard, 2013). Samtidig må informantene orienteres om deres muligheter til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten at det får konsekvenser for dem. De som forskes på må også vite om hvilke fordeler og konsekvenser deltakelsen kan føre med seg (Postholm & Jacobsen, 2018). Informert samtykke innebærer spørsmål om hvor mye informasjon en bør gi. For mye informasjon kan lede dem mot bestemte svar. Forskeren vet ikke på forhånd hvilke opplysninger datamaterialet vil gi, og derfor kan den ikke gi informasjon til intervjupersonene om hvordan den tenker å tolke og analysere materialet (Thagaard, 2013). Det handler om å gjøre det godt slik at deltakerne ikke skades av forskerens beslutninger.

I forkant av intervjuene mottok informantene et informasjonsskriv (vedlegg 2), som beskrev prosjektets formål og hvilken metode jeg ville anvende. Samtidig gjorde det rede for at det er frivillig å delta i prosjektet og hvilke mulige konsekvenser de kunne oppleve.

Informasjonsskrivet ble skrevet ut i forkant av intervjuene, og tatt med slik at informantene kunne lese over dersom de ikke hadde gjort det på forhånd, og signere samtykkeerklæringen. Jeg opplevde derimot at deltakerne ikke brydde seg så mye om formalitetene i informasjonsskrivet. De fleste informantene har skrevet masteroppgave selv, og vet hva deres deltakelse innebærer. Informantenes frie samtykke kan gis både muntlig og skriftlig, men innenfor forskning er det mest vanlig at det gis skriftlig og at de signerer avtalen, slik at

forskeren og informanten har en skriftlig avtale og etterfølgende dokumentasjon. Som prosjektansvarlig forsikret jeg meg om at intervjupersonene faktisk forstod hva deltakelsen deres innebar (NESH, 2016). Underveis i prosessen var det noen utfordringer som jeg måtte reflektere over. Det var blant annet vanskelig å vurdere hvor mye informasjon informantene skulle gis.

## **Studie 2**

Studien ble meldt inn til norsk senter for forskningsdata (NSD). Videre fikk de seks informantene utdelt en skriftlig invitasjon og et informasjonsskriv, hvor de samtykket til deltakelse i prosjektet. I arbeidet med studien fulgte forskningspersonene i RELEMAST-prosjektet nasjonale forskningsetiske retningslinjer utgitt av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). Transkripsjonene fra studien ble lagret anonymt i Microsoft Teams. Det var for å sikre at ikke uvedkommende skulle få adgang til materiale. I tillegg har jeg gjengitt informantene korrekt ut fra de beskrivelser som er gitt.

## 5 Presentasjon av empiri

Resultatene viser at informantene opplever lærer-hverdagen svært forskjellig. I analyseringsprogrammet NVivo12 har jeg 83 referanser på hva lærerne beskriver som et godt samarbeid. Til sammenligning har jeg 29 referanser på hva et dårlig samarbeid er. På spørsmål vedrørende dårlige eller utfordrende samarbeid var det tre av informantene som ga uttrykk for at de ikke hadde erfaringer med det ennå. På bakgrunn av dette vil jeg legge størst vekt på ulike tiltak de gjennomfører i hjem-skole-samarbeid og dele deres tanker omkring det gode samarbeidet. På bakgrunn av at studie 1 og studie 2 har ulike intervjuguider er det ikke mulig å finne tilsvarende funn fra studie 2 under alle kategoriene. Informantene har blitt stilt ulike spørsmål, noe som har resultert i at studie 1 går mer i dybden på det som omhandler hjem-skole-samarbeid.

### 5.1 Forberedelse, fra lærerutdanningen til yrkeslivet

På spørsmål om hvorvidt intervjupersonene var godt nok forberedt til å samarbeide med hjemmet etter utdanningen var alle informantene samstemte. De anser det som en mangel i utdanningen og skulle gjerne hatt mer undervisning og case-øvelser rettet mot hjem-skole-samarbeid. Intervjupersonene hevder en får kjennskap til idealklasser underveis i utdanningen. Klasser hvor det er svært få eller ingen elever med diagnoser eller større utfordringer.

*Jeg tror at noe med det berømte praksissjokket går ut på nettopp det med skole-hjem-samarbeid. At man ikke er helt forberedt på hva som kommer, og at man ikke har de verktøyene man trenger i verktøykassa for å gjøre det som trengs, (Frida).*

Fem av syv lærere nevner praksissjokket. I likhet med Frida mener Jens at hjem-skole-samarbeidet består av oppgaver de ikke har fått øving i tidligere. Kari er en av de som synes første året i jobb har vært vanskelig. Hun uttrykker usikkerhet til hvorvidt hun arbeider som lærer ti år frem i tid. Kari beskriver det som overveldende til tider, da enkelte foreldre tviler på hennes kompetanse. Lars har informert ledelsen om at han ikke ønsker å følge sin nåværende klasse påfølgende år. Han mener å ha vært svært uheldig med klassegruppen og beskriver utfordringer som går utenfor hans kompetanse.

*Man får prøvd å ha mattetimer, engelsk og gym, men du får ikke prøvd å sende mailer og ringe foreldrene, (Frida).*



Over halvparten av informantene konstaterer at de måtte finne ut av hjem-skole-samarbeidet på egenhånd. Jens argumenterer for viktigheten av samarbeidet, og hevder det burde vært et større fokusområde i utdanningen. Stine mener utdanningen kunne forberedt de på hvordan de skulle snakke med foreldre og hvordan de kunne ta opp vanskelige tema. Hun anser det som hensiktsmessig i forhold til det som er forventet av dem i arbeidslivet.

*Jeg husker et år jeg skulle få være med på utviklingssamtaler i praksis, men da møtte ikke foreldrepåret opp, så jeg fikk ikke vært med likevel, (Lisbeth).*

Lisbeth ønsket å observere praksislæreren, og beskriver viktigheten av en god praksislærer. Frida skildrer også praksisskolen og praksislæreren som to viktige elementer i forhold til hjem-skole-samarbeidet. Hun har erfaringer som tilsier at noen praksislærere er mer villige til å la studentene overta samarbeidet enn andre. Etter hver praksisperiode i løpet av utdanningen delte studentene erfaringene med hverandre. Da visste det seg at noen studenter hadde fått snakket med foreldrene, mens andre ikke hadde fått brukt telefon i det hele tatt. Frida argumenterer for at det også kommer an på foreldrene til elevgruppen.

Solveig forteller at det ikke er gitt noe informasjon om hvordan hun skal forholde seg til hjem-skole-samarbeid fra ledelsen på skolen der hun arbeider i dag. Det er noe hun selv har måttet finne ut av. Kari gruet seg i forkant av det første foreldremøtet. Hun informerte foreldrene om at hun var nyutdannet og aldri hadde hatt foreldremøte før. Kari opplevde foresatte som forståelsesfulle og satt igjen med en positiv opplevelse i etterkant.

Det kan tyde på at det er svært forskjellig hvordan de ulike skolene prioriterer samarbeidet, og i hvor stor grad de informerer nyutdannede lærere om hva som kreves, og hvordan det bør gjøres. De nyutdannede finner god støtte i kolleger og lærere som har mange års erfaring.

*Vi har hatt en del fellestid hvor vi har snakket om det gode foreldremøtet, så det er absolutt et fokus, (Lars).*

Solveig samarbeider med en erfaren lærer, og påstår at de styrker hverandre ved at hun kan bidra med teoretiske perspektiver, mens han bidrar med erfaringskunnskap om hjem-skole-samarbeidet.

## Studie 2

I likhet med studie 1 sa samtlige informanter i studie 2 at de ikke følte seg kompetente nok til å skulle ta hånd om hjem-skole-samarbeidet. L25 kjente liten grad av mestring da hun gjennomførte det første foreldremøtet, og opplevde situasjonen som nervepirrende.

Samtidig mener intervjupersonene i denne studien at de har fått kjennskap til ”vidunderbarn”, og at de derav har blitt skånet fra elever med ulike utfordringer i praksisperiodene. L26 påstår hun har kompetanse til å skulle møte gjennomsnittseleven. Hun er kontaktlærer i en klasse hvor det er flere elever med diagnoser og atferdsproblemer. L26 skulle gjerne hatt retningslinjer for hvordan hun skulle møte disse elevene, og hvordan hun kunne legge opp undervisningen.

Flere av informantene poengterer at de gjerne skulle hatt mer om hvordan de kan ta opp vanskelige temaer vedrørende elevene med foreldrene. Det kan være utfordringer knyttet til oppførsel, negativ atferd, sosiale ferdigheter og manglende oppfølging fra hjemmet. Både L3 og L43 anser forberedelse til samtaler med barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som svært relevant. En innføring i hvordan slike møter foregår og hva agendaen er anser de som aktuelt, men manglende fra lærerskolen.

*Jeg er veldig glad i teater og jeg føler at det hadde vært bra å ha caser der man kunne utspilt sånne scenarier. Hatt et foreldremøte, hatt en student som spilte en elev og en student som spilte lærer, (L21).*

Tre av informantene i studie 2 nevner også caser eller rollespill som et tiltak for å forberede studentene på samarbeidet med hjemmet. L25 mener i likhet med L21 at det burde vært mer rollespill underveis i utdanningen, slik at studentene kunne fått øvd på blant annet hvordan et foreldremøte skulle gjennomføres. L25 mener rollespillet kunne gå ut på at de skulle late som de hadde et foreldremøte. Videre sier hun at det eksempelvis kunne omfatte en forelder som var uenig i noe, slik at studentene fikk oppleve hvordan det er å være uenig med en forelder. Scenarier som tar utgangspunkt i at læreren må ringe hjem til foresatte og fortelle om en hendelse på skolen, er også noe som L25 anser som vesentlig.

Studie 1 og studie 2 viser at informantene er misfornøyde med forberedelsene til foreldresamarbeidet fra utdanningen. De nyutdannede lærerne beskriver verdien av et

velfungerende samarbeid, og trekker frem eksempelvis case-øvelser som et forberedende tiltak. Samtidig viser informantene i begge studiene til lite kunnskap om hvordan de kan samtale med foreldrene om sårbare temaer. Noen informanter har undersøkt hvilke andre alternativer som finnes ved deres utdanning, og en annen informant fraråder studenter å bli lærere.

## 5.2 Mange oppgaver og stressede lærere

*Hvis jeg selv tenker tilbake på når jeg gikk på skolen, så snakket vi om at det er så mye mer nå. Lærerne før hadde ansvar for det faglige, at de var en lærer, (Stine).*

Stine viser til at det å være lærer krever mer enn å undervise i spesifikke fag. Lærerne viser til gjøremål som eksempelvis team-tid, møter og planlegging av undervisning. Resultatene viser også at informantene blant annet utfører oppgaver som psykologer, sykepleiere, økonomer, jurister og lærere. De må blant annet håndtere og veilede elever i sårbare situasjoner, og skvære opp i konflikter mellom elevene. Elever kan bli akutt syke og trenge umiddelbar hjelp, og derfor må lærerne kunne håndtere stress. Lærerne anser det som et stort ansvar og en tidkrevende jobb som til tider erfares som svært stressende. De påvirkes av tidsklemma og det har en negativ betydning for hjem-skole-samarbeidet, noe som illustreres i følgende sitat:

*Det er mye møtetid og slikt som stjeler av hverdagen min, så jeg får kanskje tid til å ta en telefon, også skulle jeg egentlig tatt tre telefoner til.. Også har jeg en ukeplan som ikke er laget, så tida strekker absolutt ikke til, (Lars).*

Lars er ikke alene om å føle at tiden ikke strekker til. Med unntak av en person påpeker alle informantene at de bruker av fritiden sin for å få unnagjort de ulike arbeidsoppgavene. Solveig er interessert i at foreldrene til elevgruppen skal like henne, men er likevel påpasselig med å skille jobb og fritid. Til tross for at undervisningen ikke starter før halv ni bruker Solveig å møte opp en time før. Slik får hun unnagjort mest mulig av det som foregår utenom undervisning før skoledagen starter. Når hun svarer på e-poster og tekstmeldinger fra foreldre, så foretrekker hun å svare kortest mulig. Hun mener det er svært effektivt og tidsbesparende. Det bidrar til at hun kan gå hjem når undervisningen er slutt og slippe å arbeide på kveldstid. Kari møter også opp rundt halv åtte på jobb hver dag, men må likevel arbeide flere timer etter skoledagens slutt. Hun prioriterer å gi gode tilbakemeldinger til foreldrene, og hevder hjem-skole-samarbeidet tar mye tid i løpet av en uke. Lisbeth opplever også at utviklingssamtaler,

informasjon og beskjeder tar mye tid. Hun mener en av årsakene er at noen elever krever mer oppfølging enn andre.

De fleste lærerne hevder arbeidsmengden ikke stemmer overens med arbeidstiden. Det har bidratt til at det første møtet med yrket har vært overveldende for de fleste intervjuobjektene. To av lærerne har allerede undersøkt hvilke andre jobbmuligheter som finnes. Lærerne har opplevd den totale arbeidsmengden som utfordrende.

*Vi har ikke all verdens med tid, og jeg tror jeg kan telle på en hånd hvor mange ganger jeg har forlatt når jeg er ferdig på jobb. Det blir masse overtid altså, (Jens).*

I likhet med Kari og Lisbeth argumenterer også Jens for at det er for lite tid. Han påpeker at det er slik læreryrket er, og sier videre at lærerne arbeider gratis overtid. Stine hevder det første året i jobb handlet om å forstå hvordan skolestrukturen fungerte. Hun beskriver det som et år hvor det har handlet om å holde hodet over vannet.

## Studie 2

Studie 2 støtter resultatene i studie 1, da fire av seks informanter i studien mener tiden ikke strekker til. L25 hevder de lange feriene er i fokus, og mener det burde vært mer opplyst om at læreryrket faktisk er krevende.

*Hvis jeg møter en lærerstudent nå på byen, da sier jeg: "Bare slutt på studiet. Ikke bli lærer, det er helt jævlig", (L25).*

L3 påpeker at møter med foreldre og andre instanser har slukt både tid og krefter. Hun tror oppstarten kan "ta livet" av enkelte lærerkarrierer. L43 sier det samme som L3 og understreker at første året i jobb har vært slitsomt. I tillegg har L43 hatt fokus på å gjøre alle foreldrene fornøyde, men etter et år i jobb innser hun at det er vanskelig. L25 påpeker at hverdagen som nyutdannet lærer består av mye overtid og slitsomme dager.

*Når jeg kommer hjem fra jobb kl. seks, så spiser jeg middag så legger jeg meg på sofaen også ligger jeg der til klokka ni og da legger jeg meg, (L25).*

I likhet med L25 beskriver også L26 arbeidshverdagen som overveldende. På den andre siden

hevder hun at situasjonen endret seg etter jul. Hun ble mer vant til rutinene og de ulike arbeidsoppgavene som fulgte med yrket. Etter det første halvåret i jobb meldte hun seg inn i kor, og benyttet i større grad ettermiddagene til å være sosial og aktiv. L26 beskriver overgangen fra studietilværelse til yrkesliv som stor, og anser det som årsaken til at flere nyutdannede blir ”tatt på senga”.

Studie 1 og studie 2 har vist at de nyutdannede har utfordringer med å gjennomføre alle arbeidsoppgaver innenfor arbeidstiden. En presset og stresset hverdag i barneskolen har resultert i at flere lærere vurderer andre type jobber.

### **5.3 Hvordan arbeider lærerne med hjem-skole-samarbeidet?**

#### **5.3.1 Bli-kjent-samtaler og kontakt med foreldrene**

Fire av informantene har enten vært eller er kontaktlærere for 1. trinn. Alle fire beskriver verdien av å ha oppstarts-samtaler eller bli-kjentsamtaler istedenfor utviklingssamtaler på høsten. Frida sier det er et møte mellom læreren og foresatte, hvor læreren får bli kjent med hvem elevene er og møte foreldrene. Samtalene består av informasjon knyttet til når barnet lærte seg å snakke, om det har noen allergier, og eventuelt om det er noe foreldrene lurte på knyttet til skolestarten.

*Når jeg skulle ha de bli-kjent-samtalene, så hadde de fått ut tidspunkt for når det skulle være og slikt. Jeg sendte tekstmelding samme dag som samtalene fant sted, og skrev eksempelvis: ”minner om samtale til Per i dag klokken to”, (Solveig).*

Solveig har gjennomført bli-kjentsamtaler, og sørget for å minne foreldrene på om samtalene. Slik fikk hun bekreftet hvorvidt de ble å møte opp eller ikke. Solveig sier videre at hun er mye mer ”på” enn kollegaen hennes, men understreker at det har vært svært effektivt. Hun viser interesse ved å sende påminnelser, samtidig som hun slipper å vente på foreldre som ikke møter opp.

Resultatene fra studien viser at informantene oftere tar kontakt med mor sammenlignet med far. Noen av intervjupersonene hevder det er et ubevisst mønster. Andre mener det er naturlig, fordi de er mødre eller kvinner selv og at de derav har et iboende ”omsorgsinnstinkt”. Kari oppdaget selv at hun oftest tok kontakt med mor, og av den grunn iverksatte hun et personlig eksperiment.

*Jeg har begynt å ta mer kontakt med fedre, og de er litt mer sånn "Vet du, dette skal vi søren meg få slutt på". Mens mødrene er litt mer "jaja, pyttpytt". Fedrene er veldig rett frem og vil bli ferdig med det. Og noen ganger tenker jeg at det kan være veldig bra, (Kari).*

Kari har i større grad begynt å kontakte fedre fremfor mødre. Hun synes derimot det er vanskeligere å kontakte fedrene, da hun selv er jente og føler hun er mer på bølgelengde med mødrene. Kari's opplevelse av eksperimentet tilsier at fedrene til elevgruppen kan være mer handledyktige enn mødrene. Lars og Stine kontakter også mor oftere sammenlignet med far. Lars begrunner det med at hans erfaringer tilsier at mødrene er mer omsorgsfulle, og at det derav er enklere å snakke med dem.

*I noen tilfeller vet jeg at barnet kanskje bor mest hos mor, og kun er annenhver helg hos far, men igjen så er det også motsatt hvor det er noen elever som bor mest hos far, og da tar jeg kontakt med han. Vi har noen hvor jeg vet at fedre jobber på båt, og er borte i lengre perioder. Da blir det lettere å ringe til mor, (Lisbeth).*

Lisbeth hevder det er tilfeldig hvem hun kontakter, men baserer kontakten mer på om hvorvidt foreldrene bor sammen eller ikke, og hvem barnet eventuelt tilbringer mest tid hos. Jens mener også det er tilfeldig hvem av foreldrene han kontakter, men hevder det kommer an på den enkelte eleven. Han opplever ofte den ene forelderen som mer engasjert enn den andre, og derav har han det i bakhodet når han tar kontakt.

*Jeg tenkte på det på en samtale. Da satt mor og far der, men så var det mor som hadde styringen i samtalen og svarte på spørsmålene. Hun klappet faren på låret og bare "ja, det må du huske". Da var jeg litt obs på at jeg måtte huske å ikke bare se på mor, fordi det var hun som svarte på alt jeg spurte om, men at faren også er viktig, selv om han ikke er like delaktig, (Frida).*

På samme måte som Jens opplever også Frida den ene parten som mer engasjert enn den andre. Hun hevder det er et mønster i forhold til at det ofte er en i foreldreparet som er mer aktiv enn den andre. Frida mener årsaken kan være at foreldrene har definerte roller i hjemmet, og at mors oppgave i større grad er knyttet til samarbeidet med skolen enn farens. Dermed er det hun som har mest innsikt i det som angår barnet på det skolefaglige plan, og av den grunn kan det være naturlig at faren er mer tilbaketrukket under samtalen. Hun poengterer at det ikke nødvendigvis betyr at han ikke har interesse av å vite, eller ikke bryr seg om barnet.

Analysen viser at hjem-skole-samarbeid er noe som lærerne arbeider med hver dag, og som skal gjelde alle elevene. Informantene hevder likevel at det er noen foreldre en får bedre kontakt med enn andre. De begrunner det i at det er noen elever som krever tettere oppfølging, og samtidig er det noen foreldre som er svært engasjerte og tar lettere kontakt.

*Det er vel ofte foreldrene til de elevene som har litt utfordringer at man kanskje får best relasjon og samarbeid med, fordi det er de man har mest kontakt med, (Solveig).*

Solveig, Lisbeth og Stine hevder det ofte er slik at de har bedre kontakt med foreldre til elever som har utfordringer på skolen. Det er antakelig fordi situasjonen krever regelmessige oppdateringer om elevens utvikling, og i tillegg er det gjerne et større behov for at det faktisk fungerer. Det resulterer i at andre foreldrepar blir stående i skyggen. Lisbeth beskriver det også slik at det er noen elever som har behov for at lærerne og foreldrene har et tettere samarbeid. I likhet med Solveig og Lisbeth konstaterer også Stine at hun har mest kontakt med foreldre til elever som sliter eller har problemer av ulike slag. Det synes hun er synd, da det blir en såkalt negativ kontakt hvor hun gir tilbakemeldinger eller bekreftelser på ting som har skjedd i løpet av skoledagen.

*Det er enkelte foreldrepar man har bedre relasjon til og derav ikke nødvendigvis en dårligere relasjon til, men en fjernere relasjon til, da man treffer de sjeldnere, (Jens).*

Jens understreker at det ikke nødvendigvis er slik at han har dårligere relasjon til noen foreldrepar, men at relasjonen derimot kan anses som fjernere. Samtlige informanter mener at relasjonen de har til foresatte også preges av foreldrenes personlighet, engasjement og interesse.

*Du har også de foreldrene som har vært gjennom foreldresamarbeid tidligere, og som er erfarne, og har barn som går lengre opp i trinnene. Det er selvfølgelig veldig gode samarbeid, og da tar de gjerne opp telefonen og sier at det her og det her er tilfellet. Så noen er veldig på forkant, og tar kontakt gjerne før problemet kommer til skolen, (Lars).*

Lars hevder foreldre som har barn i skolen for første gang, heretter kalt ”førstegangsførelde”, er mer forsiktige med å ta kontakt. Han mener det kan bunne i at de ikke er kjent med skolestrukturen og hvilke forventninger de kan stille til læreren. Erfarne foreldre derimot tar

gjør kontakt før utfordringen eller situasjonen har nådd skolen. Frida påstår det vil være enklere for begge parter å ta kontakt hvis samarbeidet mellom hjemmet og skolen består av hyppige samtaler.

## **Studie 2**

I likhet med studie 1 varierer det også fra foreldre til foreldre hvor mye kontakt de har med lærerne i studie 2. Fire av informantene i studien har sagt noe om dette. L26 påpeker at hun til tider møter foreldre i gangen på skolen eller når de henter barna på SFO. Da bruker hun å ta seg tid til å prate med dem. L43 og L25 påpeker at ”førstegangsførelde” er mer engasjerte sammenlignet med foreldre som har hatt barn i skolen før. De hevder ”førstegangsførelde” er bekymret for flere ting, blant annet om eleven spiser matpakken og hvorvidt den husker å gå på do.

Over halvparten av informantene sier skolen legger til rette for mye kontakt ved hjelp av foreldremøter, utviklingssamtaler og vurderinger. L36 hevder det finnes flere årsaker til at det er noen foreldre hun er avhengig av å ha mer kontakt med. Samtidig understreker hun at det varierer i perioder. L25 sier derimot at hun blir kontaktet hele tiden av foreldre som vil ha møter om bagateller eller konflikter mellom elever. Hun påstår mye kunne vært unngått dersom foreldrene hadde hatt bedre kontakt med hverandre.

Samlet sett kan en se at over halvparten av intervjupersonene mener hyppig kommunikasjon er nøkkelen for å få til et godt samarbeid. Lars i studie 1 hevder erfarne foreldre tar oftere kontakt sammenlignet med ”førstegangsførelde”. L25 derimot hadde mest kontakt med ”førstegangsførelde”, og minst med foreldre som tidligere hadde hatt elever ved skolen.

### **5.3.2 Positiv kontakt og ros**

I intervjuguiden stilte jeg spørsmål relatert til positiv kontakt og ros. I følge informantene kan det ofte forbindes med noe negativt dersom læreren tar kontakt. En av årsakene er at lærerne ofte tar kontakt med hjemmet hvis det har hendt noe bemerkelsesverdig i løpet av skoledagen. Stine hevder at dersom kontakten mellom skolen og hjemmet baseres mest på det negative, så vil det være skadelig for relasjonen mellom partene.

*Jeg er veldig opptatt av at det ikke skal være noe negativt betinget med at jeg tar kontakt med en forelder. Vi tar jo selvfølgelig opp negative ting hvis det oppstår, men det at man tar kontakt med hjemmet trenger ikke nødvendigvis å være noe negativt.*



*Senest i dag så skrev jeg flere meldinger om positiv arbeidsinnsats, og godt resultat på matteprøven. Det er enormt viktig, (Lars).*

Lars poengterer at positiv kontakt kan bidra til å styrke samarbeidet. Han mener det vil gjøre det enklere å si ifra om noe utfordrende eller vanskelig, når den tid kommer. Lars understreker viktigheten av å rose elevene. Han hevder det handler om å styrke samarbeidet og bidra til at relasjonen mellom lærer-elev, lærer-foreldre og elev-foreldre oppleves som god. Lærerne uttrykker at en positiv tilnærming vil gjøre det enklere for begge parter å ta kontakt.

*I fjor ringte vi alle foreldrene innen to uker etter skolestart og fortalte hvordan oppstarten hadde vært. Da hadde jeg skrevet ned ulike egenskaper som jeg hadde lagt merke til ved de ulike elevene, slik at jeg kunne ringe bare for å rose. Og fortelle at ”For en fin oppstart det har vært, fantastisk unge, så god lekekamerat osv.”, (Solveig).*

Solveig er kontaktlærer på andretrinn og har fulgt elevene siden de begynte i 1. klasse. Hun og den andre læreren på trinnet tok kontakt med foreldrene relativt raskt etter oppstarten i fjor. Formålet med samtalen var å få frem positive egenskaper ved barna, og betrygge foreldrene om at barna deres klarte seg fint på skolen. Hun påpeker at det kan være særlig viktig i 1. klasse, da det er flere foreldre som bekymrer seg for overgangen mellom barnehage og skole. Samtidig mener Solveig det kan sende positive signaler til foreldrene om at det ikke nødvendigvis trenger å være noe spesielt for at en skal ta kontakt.

## **Studie 2**

I motsetning til Lars i studie 1 er det få av informantene i studie 2 som sa noe om når de kontaktet foreldrene, men to informanter uttrykte følgende. L43 beskriver flere situasjoner i klassen hvor elevenes atferd er et problem, men understreker at hun ikke kan bruke hele arbeidsdagen på å snakke med foreldre. Likevel opplever hun at foreldrene setter pris på tilbakemeldingene de får. L3 påpeker at det mest utfordrende som nyutdannet har vært å skape en god relasjon til de foresatte. Hun hevder en god relasjon består av åpenhet og god kommunikasjon.

### 5.3.3 Lavterskel for å ta kontakt

Intervjupersonene påpeker at meldingsbøkene man brukte før i tiden er erstattet med ulike applikasjoner. Samtlige informanter benytter enten ”transponder” eller ”visma” som et kommunikasjonsmiddel for å sende korte beskjeder til telefon eller PC. Det er applikasjoner som både foreldrene og skolen har tilgang til, og som gjør det enklere for partene å kommunisere.

*Vi har en veldig fin kommunikasjonskanal som heter transponder, hvor beskjedene går veldig kjapt og fint frem og tilbake, (Jens).*

Applikasjonene er sikret slik at ingen uvedkommende har tilgang, og dermed kan sensitive opplysninger eller beskjeder lagres trygt. Foresatte kan benytte eksempelvis transponder for å informere læreren om at eleven er syk. På samme måte benytter intervjupersonene applikasjonen til å gi korte beskjeder som omhandler lekser, turdager og annen relevant informasjon. Lars hevder applikasjonen kan bidra til lavere terskel for foreldrene å ta kontakt, da han hevder plattformen er mer uformell og enklere å anvende. Såfremt begge foreldrene har applikasjonen, så vil begge motta beskjedene som utveksles. Frida understreker at det er en enkel måte å kommunisere på, da de fleste har mobiltelefonene lett tilgjengelig, sammenlignet med mail eller informasjonsskriv.

Over halvparten av informantene oppfordret foreldrene til å ta kontakt uansett hva det gjaldt. Flere av de hadde blant annet privattelefon-nummeret sitt på ukeplanen. Hensikten var å bidra til lavterskel for foreldre til å ta kontakt. Samtlige av informantene hevder telefonen er viktigere enn mail og tekstmeldinger, da setninger og sinnsstemning kan oppfattes ulikt ved de ulike kommunikasjonsmidlene. Flere av de nyutdannede lærerne har også som vane å sende mail i etterkant av telefonsamtalene. Det er for å oppsummere og dokumentere det de har snakket om. Samtidig anser de det som en verdi å ha det skriftlig, slik at det har muligheten til å se tilbake på det ved en senere anledning.

*Jeg er opptatt av å ha en nær dialog, slik at vi kan løse problemer i lag. Så jeg har veldig lav terskel for å ta kontakt med foreldrene, og det opplever jeg at de setter stor pris på, (Lars).*

Lars beskriver viktigheten av hyppig kontakt med hjemmet, og påpeker at begge partene vil

ha nytte av det. Han sier de vil kunne hjelpe hverandre med praktiske løsninger knyttet til eleven, og opplever at foreldrene setter pris på det. Lisbeth sender ut egne lekseark hver uke hvor foreldrene skal signere og fortelle hvordan det har gått. Det er et tiltak hun benytter for å ha regelmessig kontakt med hjemmet. Sammenlignet med Lars har Stine en strategi som innebærer lite kontakt med hjemmet. Hun sier følgende:

*Forså vidt synes jeg det er lite kontakt. Det synes jeg jo. Såfremt jeg ikke hører noe fra de, og jeg ikke har noen grunn til å kontakte de, så er det ikke så mye egentlig, (Stine).*

Stine påpeker at hun har fokusert på å ikke gjøre seg for tilgjengelig, noe som innebærer at foresatte ikke kan kontakte henne til enhver tid. Hun skjærer seg ved å svare på beskjeder hun får etter arbeidstid, når hun er tilbake på jobb.

## **Studie 2**

Informantene i studie 2 har ikke blitt spurt om hvilke kommunikasjonsmidler de anvender i hjem-skole-samarbeidet. Det er likevel tre informanter som har nevnt noe om det. L21 opplever at skolen legger til rette for kommunikasjon med hjemmet ved hjelp av foreldremøter, store vurderinger, skriftlige vurderinger, kontaktmøter og generell kontakt via telefon og mail. I likhet med L21 er det flere av de nyutdannede lærerne som trekker frem mail som et vesentlig virkemiddel for å sende beskjeder til foreldrene.

*Jeg sender mail når det er noe, enten positivt eller hvis det er noe som vi skal jobbe litt med. Også har fredagsmailen vært til noen få som jeg har en avtale med, (L36).*

L36 sier det er noen foreldre hun har hyppigere kontakt med, og som hun sender mail til hver fredag. Samtidig påstår hun at mailene ofte inneholder felles informasjon, som blir sendt til samtlige foreldre. L26 opplever at både hun og de foresatte i klassen har lavterskel for å ta kontakt. Læreren sender mail til foreldrene en gang i uken for å oppdatere om hvordan det går på skolen og hva de har gjort. Hun ønsker at foreldrene gir beskjed hvis det er noe de ønsker å ta opp, eller har spørsmål vedrørende uken som har gått.

Oppsummert viser analysen at informantene i studie 1 og studie 2 har ulike tilnærminger i forhold til hvilke kommunikasjonsmidler som anvendes. Lavterskel for å ta kontakt blir nevnt av informantene i begge studiene, men det utføres på ulike måter. Med unntak av Stine som

skjermet seg, så foretrakk de andre seks informantene i studie 1 å ringe foreldrene eller sende korte beskjerder via transponder eller visma. Informantene i studie 2 derimot, brukte mail for å kommunisere med foresatte. Det kan antakelig begrunnes med at appene er relativt nye innenfor tekniske hjelpemidler.

### 5.3.4 Variert foreldregruppe

Analysen viser at det er utfordrende for de nyutdannede å skulle gjøre alle tilfredse, da mangfoldet blant foreldrene er stort. Noen foreldre foretrekker hyppig kontakt og har lavterskel for å skulle kontakte læreren. Andre foreldre er ikke fullt så engasjerte, og unnlater å ta kontakt såfremt det ikke er noe ekstra.

*Vi ser jo at det er noen som tar mer kontakt enn andre, stiller mer spørsmål, og noen er veldig snare å gå rett etter møtene, mens andre kan stå å snakke med meg om løst og fast. Så det er litt forskjellig. Kommer sikkert an på hvordan de er som personer, og om de har det travelt, (Frida).*

Frida beskriver store variasjoner blant foreldrene, noe hun hevder blant annet kan bunne i foreldrenes egen skolegang eller familiesituasjon hjemme. Stine har bemerket seg at foreldre som selv er lærere har en tendens til å engasjere seg mer i det som foregår på skolen. Kari beskriver et tilfelle der en forelder spurte henne hvorvidt det var noen elever i klassen som ikke hadde venner. Forelderens hadde en sønn som hadde mange lekekamerater, men ønsket derimot å inkludere andre elever som ikke hadde det. Kari mener forelderens har forstått ansvaret sitt som forelder.

*At foreldrene kjenner de andre foreldrene til klassekameratene har veldig mye å si. Det er jo lettere for dem og hvis de klarer å skape en relasjon til hverandre, og si fra til hverandre dersom det er noe, (Stine).*

Tre av informantene hevder foreldrene ser nytten i å bli kjent med hverandre. Stine mener det kan føre til mindre erting og mobbing i klassene. Tre av informantene har spesifikke tiltak for å sette elevene i fokus. De kalles vennegrupper eller lekegrupper, og foreldrene har hatt medbestemmelse i forhold til å iverksette tiltakene. Det er ulike grupper med elever satt sammen av læreren, og hvor elevene får muligheten til å møtes og bli kjent. Stine benytter blant annet vennegruppene til å la elevene samarbeide om faglige oppgaver. Lars bruker lekegruppene i friminuttene for å forsikre seg om at alle elevene har noen å leke med. Gruppene bidrar til et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, da gruppene benyttes på

fritiden også. Jens konstaterer at foreldrene arrangerer ”playdates”, hvor barn på tvers av klasser møtes for å leke eller gjøre noe sosialt sammen. Stine hevder en god relasjon kan forsterke klassemiljøet, og tjene positivt i samarbeidet mellom foreldrene og skolen.

## **Studie 2**

I følge informantene er mangfoldet blant foreldre stort, noe som støtter variasjonen i studie 1. Tre av informantene i studien har sagt noe om foreldremangfoldet i klassen. L43 hevder noen foreldre er opptatt av fagene, noen er opptatt av elevenes trivsel og andre er mer passive og tilbaketrukket. L25 understreker også at enkelte foreldre har høye forventninger til henne som lærer.

L43 har opplevd foreldre som har spurt henne hvordan de skal oppdra barnet sitt. Det har hun opplevd som sjokkerende, og derav har hun måtte informere foresatte om at det er deres oppgave å finne ut av. L21 har også ulike erfaringer knyttet til foreldre, da det er noen som ikke tar henne seriøst, mens andre forstår alvor og gjør alt hun ber om.

Studiene viser til at det er store variasjoner blant foreldregruppene. Informantene hevder det kan begrunnes med ulike elementer som eksempelvis interesse, familiesituasjon og personlighet. Flere av foreldrene i studie 1 ser viktigheten av å bli kjent med hverandre og arrangerer vennetreff for barna deres. Enkelte foreldre i studie 2 har store forventninger til lærerne og viser stor bekymring for elevene.

## **5.4 Godt samarbeid på skolene**

*Personlig synes jeg at skole-hjem-samarbeid er noe jeg får til oppi en ellers så vanskelig jobbhverdag, (Lars).*

Informantene sier det er tidkrevende å bygge opp et hjem-skole-samarbeid, og hevder det til tider kan kreve svært mye. Til tross for deres bekymringer viser datamaterialet at de lykkes likevel. Alle syv intervjupersonene hevder skolen består av dyktige kolleger. De har henvendt seg til dem dersom de har følt at noe har vært utfordrende eller at de har behovt tips vedrørende en sak. Samtlige informanter ble spurt om hvorvidt ledelsen på skolene er involvert i samarbeidene. De gir uttrykk for at ledelsen er svært lite involvert såfremt det ikke oppstår problemer. Jens og Kari bruker å involvere ledelsen hvis det oppstår problemer med hjem-skole-samarbeidet. De begrunner det med at noen samarbeid kan utvikle seg til å bli

alvorlig, eller det kan omhandle elementer som enkeltelever eller klassemiljøet. De øvrige intervjupersonene påpeker at de først og fremst rådfører seg med kolleger. Samtidig sier flere at ledelsen har gitt signaler om at de støtter lærerne, men at de helst ikke kobles inn før problemene er tilstede. Solveig opplever derimot at det er lavterskel for å ta kontakt med ledelsen på skolen. Hun sier at ledelsen har kontorer i samme gang som henne, og påpeker at det bidrar til at det ikke blir noe stort skille på hvem som er lærere og hvem som er rektor.

Samlet sett har informantene klare formeninger om hva et godt samarbeid er. Kari hevder oppskriften er foreldre og lærere som støtter hverandre, og sammen finner ut av hva som fungerer og ikke. Hun legger også vekt på elementer som ærlighet, respekt og god kommunikasjon mellom partene. Samtidig understreker hun at det er skolens hovedansvar å sørge for at samarbeidet blir godt, da lærere på mange måter er tjenestemenn for elevene og foreldrene. Frida har en elev som er konstant sulten og som kan spise svært mange brødsiver til lunsj. Helsesøsteren på skolen er bekymret for jentas helsetilstand, da hun er større enn andre jenter på samme alder. Av den grunn har foreldrene bestemt at jenta får maks to brødsiver og en frukt til lunsj. Da er det vesentlig at Frida følger opp det, og gir tilbakemeldinger til hjemmet om hvordan tiltaket fungerer. Stine er i likhet med Frida opptatt av god kommunikasjon mellom lærer og foreldre.

*Gode samarbeid er der det er en åpen dialog som går begge veier, (Lisbeth).*

Lisbeth fokuserer på elevens beste, mens Solveig derimot er mer opptatt av lavterskel for å ta kontakt. Hun bruker å skrive en liten tekst og sende bilder av elevene i ulike situasjoner på skolen, hjem til foreldrene. På den måten får foreldrene et innblikk i barnas skolehverdag, og de kan prate om bildene rundt middagsbordet. Hun mener det bidrar til å styrke relasjonen med både foreldrene og elevene.

Jens er kontaktlærer på mellomtrinnet, og på skolen der han arbeider har de flere ulike metoder for å inkludere elevene i samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Når elevene starter på mellomtrinnet er det læreren som innkaller til samtale, men elevene som styrer den. Eleven presenterer selv sine faglige styrker og hvilke mål den skal jobbe mot. Eleven gir uttrykk for sine utviklingspotensialer, og vurderer hvorvidt den har nådd målene fra forrige halvår. Jens beskriver det som en svært effektiv strategi for å involvere elevene i samtalen. I tillegg gir det rom for at elevene føler eierskap til deres egen utviklingssamtale.

### 5.4.1 Dialog og foreldreinvolvering

Analysen viser at det er nødvendig å skape dialog for at skolen skal få tilstrekkelig informasjon om det som skjer hjemme. Det handler også om at foreldrene skal få opplysninger om det som foregår på skolen. Ifølge informantene skapes dialogen ved hjelp av foreldremøter, utviklingssamtaler, mail, tekstmeldinger og telefon. Det kan også være på sosiale samlingspunkter som foregår utenom skolen, men som læreren likevel deltar på.

*Jeg tenker at et godt samarbeid er der du har dialogen og der foreldrene viser engasjement og tar kontakt. Det skal være et gjensidig forhold, (Jens).*

I likhet med Jens mener også Lars at samarbeidet krever involvering av lærere og foreldre, og hvor sistnevnte er ansvarlig for oppdragelsen. Han beskriver det i form av at hjemmet har hovedansvaret og skolen skal følge det opp. Kari påpeker at hjem-skole-samarbeidet skal jobbes med hver dag og involvere alle elevene. På skolen der hun arbeider er det eksempelvis vanlig at foreldremøtene består av noen gruppeoppgaver, hvor foreldrene skal sette sitt preg på elevenes skolehverdag. Det blir gjort gjennom diskusjoner om hvordan lærerne kan skape et godt skolemiljø for deres barn. Kari gir foreldrene god tid til å diskutere, samtidig som hun går rundt og involverer seg i samtalene.

*Jeg tenker det er å ha en god dialog med hjemmet. Det handler om å få både en god relasjon til de der hjemme, og å være interessert i å bli kjent med dem. Hvertfall jeg som er på første trinn, (Solveig).*

Solveig understreker viktigheten av å være på tilbudssiden ettersom hun er lærer på 1. trinn. Hun hevder det innebærer at både foreldrene og læreren må være interessert i å bygge et samarbeid preget av dialog og kommunikasjon. Stine mener også det er avgjørende å være interessert i å bli kjent med hverandre og skape en god dialog. Hun påpeker at elevene må få innsyn i at læreren og foreldrene prater sammen, da det kan styrke relasjonen mellom eleven og læreren også.

*Jeg bruker å spille ballen over på foreldrene. Nå nylig har jeg gitt beskjed til noen foreldre om at "de to guttene leker veldig godt sammen, men nå er det en til vi prøver å inkludere. De har fått oppgave i det på skolen, så kanskje dere må følge det opp hjemme også". Da takker foreldrene også prater de om det hjemme også, (Lisbeth).*

I likhet med Lisbeth påpeker også Lars at det kan være situasjoner eller problemer som må løses i samarbeid med foreldrene. Han sier videre at det er viktig å gi rom for at de kan komme med innspill, og at læreren må vise interesse overfor deres synspunkter. Stine konstaterer at en kan inkludere foreldrene mer ved å gi de mer ansvar. Kari hevder derimot det kan være krevende å få innspill fra foreldre som ikke deltar.

## Studie 2

Sammenlignet med studie 1 er det mange likhetstrekk i studie 2. L25 har blant annet organisert foreldremøtene på samme måte som Kari. L25 deler foreldrene i små grupper, hvor de snakker om temaer som L25 har bestemt på forhånd. Læreren ønsket å snu fokuset vekk fra henne, og istedenfor la foreldrene samarbeide. Studien viser til at flere lærere ser viktigheten av å ha foreldrene med på laget, og søke innspill fra dem. L36 bruker å involvere foreldrene i planleggingen. L43 er forelder til skolebarn, og anser det som svært positivt at hun har muligheten til å se foreldreperspektivet også. Hun påstår det har hjulpet henne til å vurdere situasjoner fra flere sider.

### 5.4.2 Tillit

*Åpenhet er jo et viktig stikkord, og tillit mellom skole og hjem. Og den går begge veier. Hvis tilliten ikke er tilstede så ser jeg for meg at det er vanskelig å få til et skole-hjem-samarbeid. Da blir det mer at den ene parten prøver å ta den andre, enn at de prøver å samarbeide til barnets beste, (Lisbeth).*

Samtlige informanter nevner tillit som et vesentlig element i samarbeidet. Lisbeth hevder åpenhet og tillit er de viktigste faktorene for at samarbeidet skal fungere. Kari konstaterer at en må være bevisst på at lærere ser ting fra et pedagogisk ståsted, mens foreldrene derimot kan ønske å beskytte den ”skjønne skatten deres”. Hun mener videre at såfremt læreren er forsiktig og prater med foresatte på en ordentlig måte, så vil en oppleve at tilliten er tilstede.

*Vise tillit og at man gjør det man lover. Man må ha en god relasjon til de, være hyggelig og vise at man er der, (Frida).*

Frida mener læreren må være på tilbudssiden, slik at en kan bevise overfor foreldrene at de kan stole på deg. I tillegg mener hun det handler om å ha evner til å skape gode relasjoner,



vise omtanke og respekt til dem en samarbeider med. Jens og Kari hevder tilliten må gå begge veier mellom hjem og skole.

*At jeg viser at jeg er ydmyk og viser at foreldrene kjenner sitt barn best, tror jeg kan være med på at de får tillit til meg. Og at jeg er ærlig. At jeg kan si ”Jeg ser at han er alene”. Og at jeg på en måte ikke legger noe i mellom. At jeg sier det jeg mener til en viss grad og at de vet hvor de har meg rett og slett. Det tror jeg viser tillit, (Kari).*

Kari er også opptatt av tillit, og hevder det er avgjørende for å oppnå en god relasjon. Hun vektlegger positive tilbakemeldinger, samtidig som hun er opptatt av å være ærlig overfor foreldrene. Hun understreker at en god relasjon og et godt samarbeid er avhengig av tillit fra begge parter.

Informantene i studie 2 ble ikke spurt om dette.

### **5.4.3 Felles forståelse og forventninger**

I analysen viste det seg at begrepet felles forståelse var gjennomgående. Begrepet er tatt ut fra informantenes beskrivelser, da de trakk det frem som et viktig prinsipp. Samlet sett viser materialet at felles forståelse innebærer at partene må snakke sammen om forventningene til hverandre og hva de skal forvente av barnet. Det er viktig å ha eleven i fokus og tenke gjennom hva som skal til for at barnet får det best mulig både på skolen og hjemme. Fire av informantene sier at de ved å etablere en felles forståelse vil skape bedre betingelser for å samarbeide. Uttrykt gjennom følgende sitat:

*Det her at man har en felles forståelse. Jeg regner med at vi vil det beste for ungene deres. Altså vi prøver vårt beste her, og de prøver sikkert sitt beste hjemme, (Stine).*

Stine vektlegger den felles forståelsen, og sier at skolen gjør sitt beste for elevene. Samtidig tror hun foreldrene hjemme gjør sitt. Det virker imidlertid som hun ikke er helt sikker på skolens praksis, ettersom hun sier ”jeg regner med at vi vil det beste for ungene deres”. Lars hevder en viktig faktor for å skulle lykkes med samarbeidet innebærer at begge partene har felles forståelse av hva som er til barnets beste. Han har fortalt foreldrene hvordan og hva de bør lese med elevene. Han påpeker at han er pedagogen, og at det derav er hans oppgave å sørge for at foreldrene vet hvordan de skal følge opp elevene. Lars sier videre at det har vært fokus på barns medbestemmelse, men hevder det har gått over grensene. Han mener det har

resultert i at barna har blitt sjefen i huset, noe som kan være utfordrende for lærerne på skolen. Lars sier videre at det er en konsekvens av at hjemmet og skolen ikke har lik forståelse omkring hvor mye et barn bør bestemme. Kari synes samfunnet står ovenfor en uheldig trend hvor elevene ikke verdsetter belønninger de får, men heller ønsker mer.

*Ungene du møter nå i dag, de tar ikke nei for et nei. På slutten av skoleåret fikk de en is fordi de hadde vært en flott gjeng, og da var det flere elever som spurte "Kan jeg få en til is". Det er liksom ikke godt nok at de har fått en, (Kari).*

Kari håper dagens foreldre kan gå tilbake til å bli litt strengere, og poengterer at lærerne i skolen må uttrykke at det faktisk er et problem. Det beskriver Frida i følgende sitat:

*Jeg prøver å være veldig nøye på hvordan jeg skal legge frem en sak. Dersom jeg er veldig bekymret, så prøver jeg å få foreldrene til å fortelle først om hvordan de har opplevd det, og se om vi egentlig har tenkt det samme. Det handler om å unngå at jeg sier ting som kan være anklagende. Det er også viktig å gi foreldrene ros, for da er det lettere å samarbeide med dem, (Frida).*

I likhet med Frida bruker også Lisbeth å la foreldrene få fortelle først. Hun pleier å gjøre det slik, så kan hun dele sin mening etterpå. Tre av informantene beskriver viktigheten av å forberede seg til samtaler eller møter med foresatte. På forhånd av slike samtaler har de ved flere anledninger snakket med og søkt tips hos kolleger med erfaring. De anser det som hensiktsmessig i forhold til hvordan de ønsker å fremstå. Samtidig ønsker lærerne å legge frem saker på en profesjonell måte som ikke virker anklagende overfor foreldrene.

*På forrige foreldremøte gjennomgikk vi leksene. Vi forklarte hvordan vi legger opp begynneropplæringen. Altså fortalte hva vi gjør, hvordan vi lærer å lese, hva det vil si hvis eleven kan de ulike ordene eller lydene. Det ble som et innlæringsmøte hvor foreldrene fikk innsikt i hva som skjer og hvor barnet deres er faglig, (Solveig).*

Solveig hevder foreldremøtet ble en måte å inkludere foreldrene på. Hun sier det er ønskelig at hjemmet skal kunne bistå elevene med lekser ved behov, og at foreldrene kan oppmuntre elevene til å lese bøker. I utgangspunktet skal ikke elevene ha med seg nytt læringsstoff hjem,

men hun påpeker at det likevel kan være flere årsaker til at enkelte elever trenger hjelp hjemme. Da vil det være avgjørende at de hjemme og læreren har felles forståelse i forhold til hvordan leksene skal utføres. Lars sørget også for å informere foreldrene tidlig om hvordan de burde lese med barna, og hva de burde lese. Han vurderte det som nødvendig, da ikke alle foresatte har like god kunnskap om hvordan det skal gjøres.

I intervjuet stilte jeg spørsmål om hva hjemmet kan forvente av informanten. Da svarte Lisbeth at de kan forvente at hun stiller opp, gir de beskjedene hun skal gi, og har rutiner for hvordan hun skal følge opp utfordrende saker. Kari sier foreldrene kan forvente at hun vil det beste for hvert enkelt barn, og at hun jobber for at elevene skal ha det bra og trives på skolen. De øvrige informantene hevder hjemmet bør forvente at lærerne gir beskjed, tar kontakt, følger opp hver enkelt elev og lytter til foreldrene.

To av informantene påstår at de ønsker å få beskjed fra foreldrene hvis de ikke er fornøyde med jobben de utfører. I tillegg har intervjupersonene flere andre forventninger til hjemmet. Stine og Lars forventer eksempelvis at foreldrene stiller seg positive til lekser, og følger opp barna på hjemmebane. Personlig opplever Lars at foreldre interesserer seg minimalt for leksene. Flesteparten av informantene sier de har gitt uttrykk for deres forventninger til foreldrene. Samlet sett går det ut på å støtte hverandre og stå for det en har sagt. Jens uttrykker det i følgende sitat:

*Vi har veldig klare punkter her på denne skolen i forhold til forventningene til foreldrene. Om oppfølging, om samtaler, oppfølging av lekser, hyppig dialog med oss lærerne, om varsling dersom det er ett eller annet som ikke er bra enten faglig eller sosialt, og om oppmøte til foreldremøter og utviklingssamtaler, (Jens).*

Hva forventningene innebærer og hvor mange det er, varierer fra lærer til lærer. Jens har som vist ovenfor flere konkrete forventninger til foreldrene. Frida har forventninger som dreier seg om at foreldrene gir beskjed dersom eleven er syk, at de følger opp leksene og tar kontakt hvis det er noe som er uklart. Samtidig er hun i likhet med Stine opptatt av at elevene skal ha det de trenger i skolesekken, og at de har utstyrt seg med klær etter vær. Solveig derimot legger større vekt på at hun ønsker å bli tatt seriøst, og at foreldrene viser hensyn til at hun er ny i yrket. Samtidig forventer hun at foreldrene snakker sammen, og at beskjeder hun gir blir tatt i betraktning.

## **Studie 2**

Informantene blir ikke spurt om dette i studie 2, og av den grunn er det kun tre av seks informanter som sier noe om dette. L21 hadde forventninger som bunnet i respekt og et samarbeid med fokus på elevens beste. De fleste foreldrene har hatt lik forståelse av samarbeidet som henne, men det har også vært noen motsetninger. L3 konstaterer at hun har utviklet seg mest på det som omhandler hjem-skole-samarbeid. Hun argumenterer for et godt samarbeid, hvor hun har god relasjon og kommunikasjon med alle foreldrene. L25 konstaterer at hun ikke hadde forventninger i forhold til samarbeidet med foreldrene. Hun var redd for å få en utfordrende foreldregruppe, men opplevde istedenfor at foreldrene var forståelsesfulle overfor henne som nyutdannet.

Samlet sett viser analysen at felles forståelse handler om at hjemmet og skolen skal ha en filosofi som skal være til barnets beste. På dette området har studie 1 og studie 2 mye til felles. I studie 1 påstår flere av informantene at dagens foreldre er for lite strenge, og at de gjerne ønsker at foreldrene skal sette høyere forventninger til elevene. Studie 2 inneholder varierte erfaringer blant informantene. De nyutdannede lærerne synes det er uheldig at elevene blir den tapende parten når de møter motstridende forventninger hjemme og på skolen.

### **5.5 Utfordrende samarbeid**

Samarbeidet med hjemmet kan i noen tilfeller oppleves som utfordrende. I følge informantene kan det være situasjoner som at læreren ikke får tillit fra foreldrene, uenigheter i forhold til elevens beste eller ulik forståelse av skolesystemet. Frida synes det er vanskelig å skulle samarbeide med foreldre som ikke har forståelse for flere enn sitt eget barn, og hvor foreldrene ikke forstår at en klasse består av eksempelvis femten elever og ikke en. Hun sier videre at hun har foreldre i klassen som ikke har respekt for utdannelsen hun har tatt og kunnskapen hun har tilegnet seg.

Stine synes det er bekymringsfullt at elevene er den tapende parten dersom samarbeidet går i stå. Hun har hatt et tilfelle hvor hun anså det som hensiktsmessig å melde en av elevene til pedagogisk-psykologisk tjeneste, men der foreldrene ikke var enige i avgjørelsen. Det resulterte i at hun ikke kunne gå videre med saken, da en er avhengig av at foreldrene må være enige i vurderingen. Stine mener det er en vond følelse når eleven trenger hjelp, men omsorgspersonene rundt ikke ser det. Informantene gir uttrykk for at de har vanskeligheter

med å holde seg profesjonelle i slike situasjoner, og at det kan gi uttrykk i form av stress og utmattelse. Over halvparten av informantene trekker frem utfordrende samarbeid og elever som ikke får hjelp, som utløsende faktorer i forhold til at noen lærere velger å slutte og finner seg jobb andre steder.

*Jeg tenker at jeg må være litt frempå for å bli kjent med dem. Det kan gjøre at de har lettere for å ta kontakt med meg, men som ny synes jeg det er kjempevanskelig, (Stine).*

Stine og Kari mener det er vanskelig å vite hvor frempå de skal være i møte med foreldrene. Stine poengterer at hun er svært dårlig på ”small talk”, og at hun av den grunn synes det er utfordrende med foreldremøter eller sosiale arrangementer. Det bunner i at det ligger en forventning til at hun skal kommunisere med foreldrene om ting som ikke er skolerelaterte. Kari sier derimot at hun er svært utadventt, og av den grunn er hun redd for å ta for stor plass på arenaer der hun og foreldrene møtes. Begge intervjupersonene mener det kan gi innvirkning på relasjonen de får til de foresatte.

## **Studie 2**

I likhet med informantene i studie 1 er det flere av de nyutdannede lærerne i studie 2 som har rukket å bli kjent med hva som ligger i et utfordrende samarbeid. L43 påstår hun har hatt noen utfordringer knyttet til elevenes fravær. Blant annet har hun opplevd en far i klassen som spurte om læreren kunne ha et møte med kona hans. Han mente hun ikke forstod viktigheten av at barnet deres skulle gå på skolen. Ved flere anledninger hadde hun latt barnet være hjemme, fordi det selv ikke ønsket å gå på skolen. Dermed beskriver hun samarbeidet som noe utfordrende, da foreldrene hadde to ulike oppfatninger av skolens betydning.

*Noen ganger så glemmer de at det er 25 andre barn som også skal ha oppmerksomhet, (L25).*

L25 har tilsvarende erfaringer som Frida i studie 1. Læreren sier foreldrene ønsker at hun skal se deres barn, men konstaterer at det er enklere å gi oppmerksomhet til elevene som krever den fremfor de som gjør som de skal. Hun sier videre at det kan oppleves som at foreldrene har vanskelig med å gi slipp på ”babyene sine”, og at de av den grunn kanskje forventer mer av henne enn hun klarer å innfri. L25 påpeker at det kan være medvirkende i forhold til å skape ubalanse i samarbeidsrelasjonen mellom partene.

L26 har opplevd foreldregruppa i klassen som en utfordring. Hun sier hun har opplevd samarbeidet med foreldrene til elever med særskilte behov som mer utfordrende. Det anser hun som et resultat av manglende kunnskap på det aktuelle området. Samtidig understreker L26 at foreldrene vet hva de har krav på, og hvordan de skal få det som de ønsker. Hun har blant annet opplevd foreldre som har hatt en annen agenda for utviklingssamtalen enn det den skal omhandle. Hun påpeker at de tar over samtalen og anvender den på en annen måte enn det som er tiltenkt.

*Det var jo en erfaring med å møte en drittsekk av en forelder, men jeg har ikke lyst til å være i et sånt møte på nytt, (L25).*

Læreren ovenfor opplevde at skolen meldte en av elevene hennes til barnevernet. Hun beskriver situasjonen som svært vanskelig, da hun i etterkant ble tvunget av ledelsen til å delta på flere møter med foreldrene og ledelsen. I følge L25 var det problematisk å skulle samarbeide med foreldrene etter hendelsen. Det er en av årsakene til hvorfor hun skal starte opp i en annen stilling på skolen, som ikke krever kontaktlærer-ansvar.

Med utgangspunkt i informantene i studie 1 og studie 2, får en innsikt i at enkelthendelser tar mye energi. Lærerne ønsker å gjøre det beste for elevene, men av ulike årsaker kan de møte på diverse hindringer. Resultatene viser at noen foreldre er leksemotstandere, mens andre synes det er helt innafor at elevene skulker skolen. De uttrykker at som nyutdannet er det ikke nødvendigvis så lett å vite hva en skal gjøre i slike situasjoner.

### **5.5.1 Foreldre som holder igjen**

To av informantene har ved flere anledninger opplevd foreldre som ikke deler vesentlig informasjon vedrørende eleven, og ulike plager eller utfordringer den opplever i skolehverdagen. Det kan være informasjon som eksempelvis at eleven blir plaget av medelever på vei hjem fra skolen, at den har vanskeligheter med å få unnagjort lekser grunnet konsentrasjonsvansker eller at eleven ikke spiser lunsj på skolen. Informantene påpeker at det kan være utfordrende for dem å oppfatte tegn på at noen elever har problemer eller vansker. Av den grunn anser de det som viktig at foreldrene orienterer lærerne om slikt.

*Jeg har opplevd foreldre som holder igjen informasjon. Rett og slett at det er problemer som de ikke forteller meg. Jeg hadde en hendelse med en elev hvor jeg måtte ringe hjem. Og i det jeg skulle legge på, så sier forelderen "forresten, ungen vår har følt seg mobbet av elev x i et par uker nå, så vi lurte på om dere kunne fulgt litt*

*med på det”. Da ble jeg sjokkert, for hvis det er noe som har vært et problem i lang tid, så sier de det først når jeg ringer for å informere om noe annet. Det synes jeg var dumt, da det er eleven det går utover, (Lars).*

Lars påpeker at han ved flere anledninger har støtt på foreldre som ikke forteller alt. De har holdt igjen viktig informasjon, som læreren burde vært opplyst om. Han hadde ikke lagt merke til mobbingen som foregikk, og av den grunn var det synd at foreldrene valgte å ikke ta kontakt og fortelle han det. Samlet sett viser det seg å være et gjentakende problem blant flere av de andre intervjupersonene også.

*Jeg har en elev som vi er litt bekymret for, og der det skjedde noe i går. Så jeg ringte hjem til mor og forteller om situasjonen og at jeg ønsker at hun skal prate med faren. Da kommer hun med mange ting som denne eleven har gitt uttrykk for hjemme, som gjelder skolen eller ting som har skjedd, (Stine).*

Stine synes det er synd at informasjonen først kommer frem når hun ringer for å fortelle om noe annet, og presiserer at hun ikke vet hvor stor terskel foreldrene har for å ta kontakt. Hun mener foreldrene ikke har samme forståelse som lærerne om når en skal ta kontakt.

Informantene i studie 2 ble ikke spurt om dette.

### **5.5.2 Elever som dras mellom hjemmet og skolen**

Det kan være flere årsaker til at samarbeid ikke fungerer, noe jeg skal gi flere eksempler på under.

*Han merker at jeg ikke snakker med hjemmet og at hjemmet ikke snakker med meg. Og jeg tror og at hjemmet kan snakke negativt om skolen. Det er dumt både for eleven sitt syn på skolen, men og i forhold til hva han lærer at man kan tenke om de rundt seg. Hvis de hjemme snakker drit om meg som lærer. Hvis de sier høyt hjemme at de er misfornøyde med meg og at jeg er dum. Da tenker jeg at om den eleven hører det, så blir jo den dratt i mellom. Jeg ser at han er glad i foreldrene sine, og jeg ser at han er glad i meg. Også vet han at foreldrene ikke liker meg og det er jo ikke bra. Så jeg tror det både vil gå utover det faglige, utviklingen og elevens holdning til skolen og til lærere, (Kari).*

Kari har et foreldrepar som det er svært krevende å samarbeide med. Hun hevder de er uenige i det hun foreslår og opplever at de ikke prøver å forstå, men heller er ute etter å angripe. Kari opplever situasjonen som vanskelig og sier at det gjør henne usikker i rollen som lærer.

Foreldreparet har kjeftet og slengt kommentarer etter henne på skolen. Hun understreker at det i svært liten grad kan kalles for et samarbeid. Kari synes det er synd at eleven skal måtte lide for noe som ikke fungerer mellom omsorgspersonene i livet dens, da eleven er den tapende parten. Jens påpeker at slike samarbeid kan være svært ødeleggende for flere relasjoner enn lærer-foreldre. Han argumenterer for at eleven kan føle seg i en ”mellomposisjon”, da den kan føle seg revet mellom foreldrene og læreren. Jens mener det kan føre til konsekvenser som dårligere faglig utvikling, utagering og dårligere oppførsel. Han har selv hatt et tilfelle hvor en elev ikke oppførte seg på skolen. Da han ringte hjem til foresatte for å orientere om hendelsen, så ble de enige om at foreldrene skulle konfrontere eleven med oppførselen hans. Jens sier videre at eleven gikk i forsvarsmodus og benektet tilfellet. Det resulterte i at hjemmet stolte på barnets forklaring, og ringte tilbake til Jens for å fortelle at hendelsen ikke hadde funnet sted. Han hevder det kan føre til manglende respekt for læreren og at autoriteten svekkes.

*Hvis vi har en elev som har veldig stygg språkbruk, og foreldrene sier ”Det her tenker vi ikke på, og det er vi ikke enige om”, så er det klart at da jobber man jo mot en vegg. Så om de opplever en ting på skolen og en annen ting hjemme, så er det jo klart at da er det veldig dødt løp, (Lisbeth).*

Resultatene viser at det er noen foreldre som har vanskeligheter med å forstå hvordan ”det lille søte barnet” deres kan ha sagt eller gjort noe nedlatende. Lisbeth hevder at til tross for barnets unge alder og lærerens formelle kunnskap, så er det mange foreldre som velger å ta parti med barnet. Da opplever Lisbeth at hun ikke kommer seg noen vei, og kommunikasjonen mellom partene stopper opp.

Analysen viser at det er i slike tilfeller ledelsen ved skolen kobles på. Tre av informantene har vært på møter med eksempelvis rektor og foreldre. Kari har deltatt på et samarbeidsmøte med foreldre og rektor, da foreldrene ikke var trygge nok på at Kari var en god nok lærer. Solveig var på møte med ledelse og foreldre der et foreldrepar viste bekymring overfor en utagerende elev i klassen. Frida hevder også det er vanlig at en fra ledelsen deltar på møter hvis det har skjedd noe som påvirker eleven og der det kan være hensiktsmessig å involvere flere.

Informantene i studie 2 ble ikke spurt om dette, og av den grunn har jeg ikke datamateriale på følgende.



## 6 Diskusjon

I diskusjonsdelen vil jeg diskutere funnene opp mot anvendt teori. Til forskjell fra tidligere vil jeg nå presentere studie 1 og studie 2 samlet. Det er for å vise hvordan samspillet mellom studiene fungerer, og for å trekke sammenligninger mellom dem. I denne delen benyttes de samme kategoriene som i kapittel 5 for å gjøre kapitlet mer oversiktlig. Kategoriene er: Forberedelse, mange oppgaver og stressede lærere, hvordan arbeider lærerne med hjem-skole-samarbeidet, godt samarbeid på skolene og utfordrende samarbeid.

### 6.1 Forberedelse, fra lærerutdanningen til yrkeslivet

Under denne kategorien vil forberedelsene ved lærerutdanningen diskuteres.

Lærerutdanningen har som oppgave å forberede studentene på møtet med skolen som organisasjon og arbeidsoppgavene som lærer. Med utgangspunkt i analysen fikk vi kjennskap til at informantene i liten grad var fornøyde med utdanningens praksis og generelle forberedelser til å tre inn i lærerprofesjonen.

Flere av informantene foreslår ulike tiltak for hvordan studenter kan forberedes på det som møter dem etter endt utdanning. De understreker blant annet behovet for mer rollespill i undervisningen. De mener det er en måte studentene kunne fått prøvd seg frem på, for så at læreren kunne kommet med innspill på elementer som kunne vært gjort på andre måter underveis. De nyutdannede mener de mangler verktøy for å kunne kommunisere med hjem hvor eleven har ekstra behov. Dette samstemmer med funn gjort av Antonsen et al. (2020), som påpeker at spesialpedagogikk i liten grad er en del av den nye femårige lærerutdanningen, for de studentene som velger andre undervisningsfag enn spesialpedagogikk. Det styrkes forøvrig ved at to av intervjupersonene ytrer ønske om å bytte jobb etter kun et år i arbeid. Det kan være et resultat av at informantene opplever å ikke leve opp til idealene i tilknytning lærerprofesjonen (Postholm, 2013).

Funnene viser til at de nyutdannede lærer ulike ting i utdanning og praksis. Dahl et al. (2016) viser til tilsvarende funn, da de blant annet hevder at lærerutdanningen må endres. Hele fem av informantene fra studie 1 tar opp praksissjokket, noe som kan tyde på at dagens opplæring ved lærerutdanningene ikke er optimal. Dahl et al. (2016) påpeker at praksissjokket dreier seg om spørsmål knyttet til hva en skal lære underveis i utdanningen og hva en skal lære i arbeidslivet. Det er riktignok slik at det ikke er alt lærerne *kan* forberede seg på. De viser imidlertid til en undersøkelse hvor blant annet lærere har blitt intervjuet etter tre år i

arbeidslivet, hvor undersøkelsen viser til at de ikke anså seg selv som ferdig utlært da de forlot utdanningsinstitusjonen. De hevdet derimot mye av lærerutøvelsen var knyttet til å få praktisk erfaring i yrket (Dahl et al., 2016). Caspersen og Raaen (2014) hevder derimot det første året i jobb kan oppleves som en sjokkerende og ubehagelig opplevelse, fordi det dreier seg om dårlig forberedelse på lærerutdanningen eller konsekvensen av manglende støtte fra kollegiet. I følge Ulvik et al. (2018) er det vesentlig at nyutdannede lærere opplever mestring for at de skal bli værende i yrket.

Informantene i studiene fremhever viktigheten av å erfare klasser hvor det er større utfordringer eller elever med diagnoser. En av informantene hevder hun ikke har fått prøvd å sende meldinger og ringe foreldre i praksis. Hun sier videre at kunnskapen hun tok med seg videre ikke strakk til. Det strider mot Cohen et al. (2013) sin forskning, som hevder en må gi studentene et realistisk bilde på hva som venter dem når de kommer ut i skolene som nyutdannede lærere. Resultatene av analysen samsvarer forøvrig med Storhaug og Sand (2011) sine funn, som viser til at flere nyutdannede lærere opplever liten sammenheng mellom grunnskolelærerutdanningen og læreryrket.

Analysen viser at informantenes utdanningsløp er lagt opp slik at de nyutdannede lærerne har fått øvd seg i hvordan de kan undervise i de ulike fagene, men hjem-skole-samarbeid var noe de måtte finne ut av på egenhånd. Dermed gir ikke praksisopplæringen innsikt i alle oppgaver om hvordan det er å arbeide som profesjonell lærer etter endt utdanning. Retningslinjene for studenter i praksis på lærerutdanningen ble vedtatt i 2016, og er tydelig definert ved hjelp av en beskrivelse på læringsutbytte studentene skal besitte etter praksis (Rammeplan, 2010). Med utgangspunkt i de nyutdannede lærerne sine erfaringer, kan en derimot antyde at det er svært varierende hvorvidt retningslinjene blir tatt hensyn til av praksislærerne underveis i praksisstudiet. Informantene i prosjektet er utdannet ved ulike utdanningsinstitusjoner i Norge, noe som kan bidra til å forklare hvorfor enkelte har ulike erfaringer knyttet til praksis, sammenlignet med andre. Noen informanter har erfart at medstudentene har fått friere tøyler enn dem i praksisperiodene. Det er forøvrig noe jeg har kjennskap til selv, da jeg for noen år tilbake var utplassert i praksis på en skole. Da praksisperioden var overstått hadde vi ulike opplevelser og erfaringer knyttet til de siste seks ukene. Noen av studentene i klassen hadde fått undervist mye, deltatt på teammøter, utformet undervisningsopplegg, tatt del i foreldremøter og utviklingssamtaler. Andre derimot hadde hatt korte skoledager, hvor de for

det meste hadde observert læreren i undervisningssituasjonen og ikke fått forespørsel om å delta på ulike samlingspunkter som eksempelvis foreldremøter og trinnmøter.

Jeg anser det som hensiktsmessig og betydningsfullt at utdanningsinstitusjonene informerer praksislærerne om de vedtatte retningslinjene, og viktigheten ved at studentene gis like muligheter for læring. Derimot vil jeg ikke påstå at det nødvendigvis kun er praksislæreren som er årsak til at noen får grundigere erfaringer i praksisperiodene sammenlignet med andre. Ansvar et ligger også hos den enkelte student, da interesse og selvstendighet viser engasjement (Sørensen, 2019). Det kan bety at studentene som er mer frempå og viser interesse, får mer ansvar og informasjon av praksislæreren og praksisskolen.

## **6.2 Mange oppgaver og stressede lærere**

Informantene gir beskrivelser som viser til at læreryrket består av flere arbeidsoppgaver enn å undervise i ulike fag. De påpeker at en stor del av jobben innebærer å delta i møter, utredninger og planlegginger. I tillegg understreker de at de møter elever og foreldre i vanskelige situasjoner, der noen har behov for at læreren er mer tilgjengelig enn andre. De beskriver viktigheten av å mestre skillet mellom arbeidstid og fritid, for å ikke slite seg ut. Mangel på tid er også et gjentakende problem blant de nyutdannede lærerne. I studien får vi kjennskap til at informantene har ulike strategier for å prøve og håndtere det på best mulig måte.

To av informantene pleier å møte en time tidligere på arbeid for å få unnagjort diverse oppgaver og forberedelser. Det bidrar til at den ene kan forlate skolen når elevene drar hjem, mens den andre derimot må arbeide flere timer overtid. Bakgrunnen for det kan være at de har ulike forventninger til jobben de skal utføre. Med utgangspunkt i Ryan og Deci (2000) sin selvbestemmelsesteori kan det forklares med at den ene av dem er effektiv, fordi den slipper konsekvensen av å ikke være effektiv, som i dette tilfellet vil være at hun må gjøre skolearbeid på ettermiddagstid. Samtidig kan mangel på tilhørighet være avgjørende for hvorvidt læreren er trygg og har tro på seg selv og sin kompetanse. På den andre siden er selvbestemmelsesteorien en teori om hvordan noen kan bli mer motivert til noe (Ryan & Deci, 2000). I den hensikt kan det også tenkes at den ene informanten er mer motivert til å gjøre en god innsats, og at den derfor ønsker å bruke mye tid på skolen. De nyutdannede lærerne påpeker at en må legge opp til undervisning som er innenfor elevenes rekkevidde, noe som krever kompetanse av læreren. Det kan derfor tenkes at enkelte tar seg god tid, slik at

elevene får gode undervisningsopplegg i tråd med opplæringsloven §1-3. og krav om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998).

Intervjupersonene i studiene beskriver en hverdag bestående av overtid og tidlige kvelder. Samtidig er det flere av de nyutdannede som hevder det ble mer rom for fritid etter jul. Det kan begrunnes i at det er mye nytt å sette seg inn i, samtidig som de muligens ser viktigheten av å prioritere tiden til noe annet enn skolearbeid. Jeg tenker at noen antakelig benytter et halvt år på å bli kjent med de nye rutineene, og de ulike arbeidsoppgavene som medfølger. Det kan frigjøre tid som tidligere ble brukt til undervisningsplanlegging, slik at fritidsaktiviteter, besøk og andre sosiale arrangementer får en større prioritet hos den nyutdannede. Det kan i tillegg tenkes at enkelte ønsker å gi et godt inntrykk, og at de på bakgrunn av det gir det lille ekstra i form av lite fritid og mye planlegging.

Flere av de nyutdannede lærerne ga uttrykk for at de var overveldet over det første året i jobb. I tillegg til at enkelte informanter har høye forventninger til seg selv, er det også andre som stiller krav til dem. Intervjupersonene nevner offentlige dokumenter som blant annet NOU-er og læreplaner, da de stiller høye krav til hva lærerne skal gjennom i løpet av skoleåret. De påstår det er tidkrevende å sette seg inn i de ulike kravene, samtidig som foreldre og elever krever sitt. Hvis intervjupersonene bruker tid på å sette seg inn i offentlige dokumenter, vil det være en svært lite autonom handling, ettersom dokumentene er fastslått av noen andre enn læreren selv (Niemic & Ryan, 2009). Dermed kan det være svært lite motiverende for de nyutdannede lærerne. I verste fall kan alle kravene og oppgavene være en faktor som reduserer motivasjon for læreryrket og i ytterste konsekvens ender med lærere som velger å forlate yrket i tråd med argumenter fra Hollup og Holm (2015).

Epsteins rammeverk om seks typer involvering er ett av mange rammeverk som finnes. Den er ment som et supplement til lærere med ulike beskrivelser på hvordan lærere og foreldre kan påvirke barns utvikling og utdanning (Epstein & Sanders, 2002). Informantene stiller seg forøvrig kritisk til alle retningslinjer, lovverk og læreplaner som de til enhver tid må forholde seg til. Flere av informantene gir signaler om at de opplever prinsippene som omfattende og at det tar for mye tid. Som følge av det kan det stilles spørsmål ved om kravene som stilles er for høye og gir lærerne for lite rom for handlefrihet. Flere studier viser til at mennesker motiveres til å arbeide smartere når de blir oppfordret til å utvikle og anvende kunnskap og egne ferdigheter i jobben (Stone, Deci & Ryan, 2009). Undervisningsoppleggene som de

nyutdannede lærerne utformer må ta utgangspunkt i rammeplaner, og være i tråd med læreplanen og hva elevene skal igjennom. Dermed må de utvikle kunnskapen i tråd med ulike offentlige dokumenter, noe flere av intervjupersonene viser misnøye med. Det vil imidlertid publiseres et planleggingsverktøy i nærmeste fremtid, som skal hjelpe lærerne å planlegge undervisningen med utgangspunkt i de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I henhold til verktøyet vil det gjøre det enklere å samarbeide med andre lærere og dele diverse faglig innhold med foreldre og elever. Slik situasjonen var da informantene ble intervjuet ga intervjupersonene i studie 1 uttrykk for at de hadde få muligheter til å utfolde seg selv, ettersom mye av innholdet var bestemt på forhånd. Informantene i studie 2 beskrev stor fleksibilitet for å lage undervisningsopplegg, men på bakgrunn av andre aktiviteter hadde de ikke tid til å gjøre det. Samtidig ga over halvparten av lærerne beskrivelser om at mye tid benyttes til å undervise i andre fag, som de ikke har kompetanse innenfor. Dermed kan det tenkes at et slikt hjelpemiddel vil kunne påvirke lærerne og motivasjonen deres i positiv forstand. Samtidig vil jeg tro at det kan være svært tidsbesparende med et slikt teknisk hjelpemiddel, slik at intervjupersonene kan bruke mer tid på andre elementer ved profesjonen, som eksempelvis samarbeid med hjemmet.

Å streve for å lykkes er et godt poeng, men i følge Ryan og Deci (2000) innebærer det blant annet at en må ha kompetanse til å møte de utfordringene en får. Resultatene indikerer derimot at flere av de nyutdannede lærerne mangler kompetanse til å håndtere alle oppgavene de blir presentert overfor. Det kan være en av årsakene til at flere av dem tviler på deres egen evne til å utføre jobben, da Ryan og Deci (2000) hevder slike elementer kan bidra negativt på den indre motivasjonen. Informantenes opplevelser forsterkes av Caspersen og Wendelborg (2019), som påpeker at mennesker som er tilfreds og omgås med personer som liker en, oppnår større grad av kompetanse.

## **6.3 Hvordan arbeider lærerne med hjem-skole-samarbeidet?**

### **6.3.1 Kontakt og lavterskel for kontakt**

Analysen viste at lærere er forskjellige, og at det ikke nødvendigvis er slik at de vektlegger de samme elementene i hjem-skole-samarbeidet. Det vil blant annet avhenge av lærernes personlighet, kompetanse, erfaring og hvorvidt det er ønskelig å gi ”det lille ekstra”. Således vil kontakten variere fra lærer til lærer, og fra hjem til hjem.

Flertallet av informantene legger vekt på positiv kontakt, og hevder det er et vesentlig element for å lykkes med samarbeidet. De påstår det er svært viktig å ikke vente med kontaktetablering til det oppstår vansker med eleven. Følgelig hevder intervjupersonene det kan anses som positivt for relasjonen at de har gjennomført såkalte ”bli-kjent-samtaler” med foreldrene i forbindelse med skolestart. Samtidig ser det ut til at lærerne har gode opplevelser av tiltaket, og ser viktigheten av å få samtalene unnagjort relativt raskt etter skolestart. Det er stort sett lærerne som har eller har hatt 1. klasse som gjennomfører ”bli-kjent-samtaler”. Det er på bakgrunn av at de ønsker å bli kjent med elevene og foreldrene. I tillegg ønsker de å betrygge og informere foreldrene om skolehverdagen og hva som forventes. Med unntak av en person handler samtlige av de nyutdannede i tråd med Drugli og Onsøien (2010) sine forventninger, da de understreker viktigheten av at samarbeidet mellom hjemmet og dem som lærere etableres tidlig ved hjelp av positiv kontakt.

En av informantene hevder hun har lite kontakt med hjemmet. Bakgrunnen for det kan være at hun selv ikke tar kontakt, og ikke bidrar til at kommunikasjonen skal flyte lettere. I utgangspunktet er det den profesjonelle aktøren som må legge til rette for kontakt, åpenhet, tillit og dialog (Drugli & Onsøien, 2010). Det kan dermed tyde på at informanten ikke har etablert en lavterskel-kultur i forhold til foreldrene, og kontakten mellom dem. Dersom den derimot hadde tatt kontakt med foreldrene for å gi ros og snakke om ting som foregikk utenom skolen, kan det være de oftere hadde tatt kontakt med henne også. Det handler om å skape en kultur, som gir rom for jevnlig kontakt mellom partene. På tross av at informanten har lite kontakt med foreldre, ser det derimot ut til at hun mestrer hverdagen bedre enn eksempelvis flere av de andre informantene som har mye kontakt og lite fritid. Det er et bevisst valg fra informantens side, siden den ikke ønsker å bli kontaktet til enhver tid. Informanten er dermed et unntak sammenlignet med de andre intervjupersonene og viser en tydelig tidsstyring i sitt arbeid som lærer. Det kan således se ut til at de andre informantene burde distansere seg i større grad, for å hindre å slite seg ut. Hvorvidt de nyutdannede lærerne er godt nok skolert i tidsstyring kan derimot diskuteres, ettersom flertallet har en dårlig balanse mellom arbeid og fritid. På bakgrunn av dette utleder jeg at hjem-skole kontakten kan bli en faktor som øker stress og tidsmangel for sårbare nyutdannede lærere.

Samtaler og møter med foreldre er noen eksempler på faktorer som stjeler mye tid. Over halvparten av de nyutdannede beskriver at skolen legger til rette for mye kontakt ved å blant annet invitere til utviklingssamtaler, foreldremøter og vurderinger. Derimot vil jeg ikke anse det som ” mye kontakt”, da de fleste skoler har det som et minimum. Informantene viser store forskjeller på når og hvor ofte de bruker å kontakte foreldrene til elevene i det daglige. Flesteparten hevder jevnlig kommunikasjon er nøkkelen for å få et velfungerende samarbeid. En av de nyutdannede lærerne sier den har hyppigst kontakt med foreldre som har sitt første barn i klassen og minst kontakt med ” erfarne skoleforeldre”. Det kan tenkes at årsaken til det er at flesteparten av lærerne i studien arbeider på de laveste trinnene på barneskolen. Dermed er skolesituasjonen forholdsvis ny for foreldrene, og de ønsker antakelig å følge opp barna best mulig, grunnet overgangen mellom barnehage og skole.

De nyutdannede lærerne beskriver at en positiv tilnærming vil bidra til at terskelen for å ta kontakt blir mindre. En av informantene opplever at foreldrene er fornøyde med tilbakemeldingene de får fra henne. De fleste nyutdannede handler i tråd med Epsteins rammeverk (2002), hvor de prøver å ha jevnlig samtaler med foreldre om elevens fremgang. Flertallet av informantene i studie 1 benytter applikasjoner for det, mens ingen av intervjupersonene i studie 2 nevner noe om tilsvarende. Det kan eksempelvis være at informantene ikke ble spurt om dette, eller at det ikke var naturlig å nevne. Epstein (2002) sier videre at en kan ha praktiske øvelser med jevnlig samtaler med foreldrene, hvor en følger opp med diverse telefonsamtaler og notater. Informantene som sendte bilder hjem har selv sett viktigheten av det. De hevder det er viktig å sende bilder slik at foreldrene vet hva elevene holder på med på skolen. Derimot vil jeg påpeke at det ikke nødvendigvis er ensidig positivt. Det kan bidra til at elevenes fokus forflyttes fra læringa ved den spesifikke aktiviteten, til forventninger om å bli tatt bilde av. Relasjonen mellom læreren og foreldrene kan forsterkes på den måten, men samtidig kan det være slik at elevene blir distraheret og føler seg overvåket i arbeidet. Elevene skal selv være med i opplæringen, og læreren må legge til rette for undervisning som gir rom for det (Opplæringsloven, 1998). Det kan være betydningsfullt for elevene å selv kunne fortelle foreldrene hva de har opplevd i løpet av skoledagen, istedenfor at informasjonen skal flyte mellom læreren og foreldrene. Hvorvidt elevene har vært delaktige i bestemmelsene om å dele bilder mellom partene kommer ikke frem av intervjuet, og dermed er det vanskelig å trekke noen slutninger på det aktuelle området. Dersom det er noen elever som ikke ønsker å bli tatt bilde av, vil jeg tro de kan føle seg utestengt fra fellesskapet. Jeg vil

påstå at lærere må vurdere slike tiltak med utgangspunkt i personvern hensyn, og at det er både fordeler og ulemper med et slikt tiltak.

I forhold til selvbestemmelsesteorien kan hyppig hjem-skole kontakt bidra til at elevene blir mer motivert, ettersom de vet at foreldrene vil få en oppdatering om deres progresjon. Det kan tenkes at det vil være avgjørende for å etablere et godt læringsmiljø i klassen, samtidig som det kan øke elevenes motivasjon til skolearbeidet. Et fruktbart hjem-skole-samarbeid kan resultere i at foreldrene har noe konkret å spørre om rundt middagsbordet, i tillegg til at elevene føler seg sett, ettersom det foreligger et fysisk bevis på at de arbeider. Ryan og Deci (2000) påpeker at barn som omgås i omgivelser hvor de blir indre motivert, blir kreative og selvstendige voksne. Det forutsetter forøvrig at lærerne bidrar til motivasjon. En av informantene understreker at hun ønsker å bli likt av foreldrene, og at hun derfor prioriterer å gjøre det lille ekstra. Samtidig kan det gjøre at foreldrene får høye forventninger til henne og kommunikasjonsflyten mellom dem. Det kan være utfordrende for læreren å eventuelt skulle endre på dette senere, men samtidig poengterer Epstein og Sanders (2002) at den enkelte lærer må kunne vurdere egen evne til å kommunisere tydelig.

Tre av informantene opplevde elevenes mødre som mest engasjerte i foreldresamarbeidet, og som følge av det anså de det som mest naturlig å kontakte dem hvis det var noe. Den ene av lærerne har igangsatt et tiltak hvor hun prioriterer å kontakte fedre istedenfor mødre. Jeg vil påstå at hun var seg bevisst sitt ansvar ved å igangsette et slikt tiltak, og i tillegg anser jeg det som at hun sender signaler om at fedrene er like viktige i samarbeidet som mødre. Det vil jeg tro kan bidra til at flere av fedrene blir interesserte i det som foregår på skolen. Slik jeg ser det vil det kunne bidra til å endre mønsteret hvor mor er mer dominerende i hjem-skole-samarbeidet enn far, og samtidig være positivt for samfunnsutviklingen.

Smeby (2017) har forsket på likestilling, og kommet frem til at mor tar mer ansvar for barna sammenlignet med far. Informantene i studien min hevdet mor var mer engasjert fordi far ofte hadde en jobb som gjorde han mindre tilgjengelig i løpet av arbeidsdagen. Samtidig var det også noen av informantene som mente at mødre ga mer omsorg enn fedrene. Smeby (2017) derimot gjorde funn som tilsa at mye handler om sosiale forventninger, da mødre ofte bryr seg mer om hva andre mener enn fedre. I følge henne tas det for gitt at det er mor som tar det sosiale og moralske ansvaret for barna. Hun sier videre at det er en gjentakende praksis at mødre synes det er lettere å ta ansvaret selv, enn å delegere ansvaret til far (Smeby, 2017).



Internasjonale studier viser til tilsvarende funn. Pushor (2015) hevder mødrene har større evne for å se muligheter og løsninger, sammenlignet med fedrene. Det kan også tenkes at foreldrenes måte å delegere ansvar på, kan begrunnes i deres habitus.

Dersom foreldrene er vokst opp på forskjellige steder og har hatt ulik tilgang på former for kapital, kan det påvirke deres holdninger og personlighet i møte med skolen (Paulgaard, 2017). Det er ofte slik at mennesker kopierer kunnskaper eller handlinger til foreldre eller andre omsorgspersoner en omgås med. Det er forøvrig noe jeg kan kjenne meg igjen i, da min egen habitus og måte å være på har flere likhetstrekk med foreldrene mine og deres væremåte. Derfor kan det tenkes at foreldrepar hvor mødre er mer engasjert enn far, selv har vokst opp i hjem hvor en slik kultur har vært dominerende. Dersom farens kulturelle kapital innebærer normer og væremåte som tilsier at han eksempelvis skal arbeide mye, så vil han gi signaler som tilsier at han er mer utilgjengelig i samarbeidet enn mor.

Funnene viser til at det ikke nødvendigvis er slik at mødre er flinkere å samarbeide sammenlignet med fedre. Ved hjelp av Smeby sin artikkel har vi fått innblikk i at mødrene sitt engasjement kan skyldes forventninger fra samfunnet om at de skal prestere på områder som blant annet oppfølging på skole og elevenes utvikling. Slik jeg oppfatter det kan mønstret endres eller brytes ved at lærerne selv er bevisste på å inkludere fedrene også i samarbeidet og visa versa.

### **6.3.2 Foreldregruppen**

Analysen viste at mangfoldet blant foreldre er stort, og at engasjementet blant dem varierer. Halvparten av informantene viser til at de var nervøse for å få en utfordrende foreldregruppe, men påpeker derimot at foreldrene har vært svært forståelsesfulle overfor dem som nyutdannet. Bakgrunnen kan være at de har god kommunikasjonsflyt og evne til å kommunisere klart og tydelig (Epstein & Sanders, 2002). I følge Drugli og Onsøien (2010) kan samarbeidet med foreldre variere som følge av blant annet utdanningsnivå, sosial, kulturell og økonomisk kapital, forflyttinger og hvorvidt en er eneforsørger eller ikke.

Studiens informanter understreker at det er enklest å samarbeide med foreldre som jobber som lærere. Det kan komme av at de har lik kulturell kapital i form av utdanningsnivå, og derav evnen til å forstå hverandre og de ulike situasjonene en går gjennom. Samtidig har de tilstrekkelig kapital for å kunne bistå elevene med blant annet oppfølging av lekser. I tillegg hevder Bæck (2005) at enkelte skoler fremmer barn og foresatte med spesifikke former for

kulturell kapital. Dermed kan det også tenkes at flere av informantene viser mer interesse overfor foreldre som har lik utdanning som dem, og som har innsikt i hva jobben består av.

Det var flere av informantene som beskrev viktigheten av at foreldrene til elevene i klassen kjente til hverandre. Det ble begrunnet med mindre mobbing blant elevene. For å styrke om dette nevnte noen informanter foreldrestyrte aktiviteter som blant annet diskusjonsbaserte gruppeoppgaver på foreldremøter. Lekegrupper på ettermiddagstid var et annet tiltak som ble gjennomført, hvor foreldrene til barna også ble anbefalt å delta. Nordahl (2000) mener sosial kapital også kan bidra positivt på hjem-skole-samarbeidet, da sosialt miljø mellom foreldrene kan påvirke deres opplevelse av å samarbeide med skolen. Videre vil de kunne utveksle informasjon mellom hverandre, noe som kan gi uttrykk i et bedre fellesskap i klassen. Jeg vil også tro at det vil kunne spare læreren for noe arbeid, da problemer som oppstår utenfor skoletiden kan tas opp foreldrene seg imellom, istedenfor å blande inn læreren.

I noen tilfeller kan det være hensiktsmessig at læreren hjelper familier med å etablere gode miljøer hjemme, som bidrar til å støtte barna (Epstein & Sanders, 2002). Det kan være slik at foreldre selv har opplevd liten grad av mestring, blitt mobbet eller generelt hatt et anspent forhold til skolesystemet. Det kan i følge informantene være noen av årsakene til at det er store variasjoner i foreldregruppene, og foreldrenes engasjement i forhold til det som foregår på skolen. Drugli og Onsøien (2010) argumenterer for at læreren kan bidra, ta initiativ og etablere gode rutiner. Noen av de nyutdannede har eksempelvis gitt foreldrene opplæring i hvordan de kan lese med elevene, mens andre informanter har fokusert på hyppige oppdateringer om elevens utvikling både hjemme og på skolen. Lærerne hevder det har igangsatt foreldregrupper som ikke nødvendigvis har vært i stand til eller har hatt tilstrekkelig kunnskap om det dette. Flere foreldre er aleneforsørgere, og i tilfeller hvor de ikke har tilstrekkelig med ressurser i form av kulturell, sosial og økonomisk kapital, hevder Epstein at læreren må vise respekt og forståelse for familiens situasjon (Epstein & Sanders, 2002). De nyutdannede lærerne viste til at de hadde flere aleneforsørgere i foreldregruppen, men argumenterte derimot for at det i svært liten grad hadde noen påvirkning på samarbeidet.

Studiens informanter forteller at foreldrene fremstår som rollemodeller for barna, ettersom barna vil gjøre det samme som dem. Dersom foreldre omtaler skolen på en negativ måte, vil det kunne være skadelig for elevene sin trivsel, deres syn på skole og andre mennesker (Caspersen & Wendelborg, 2019). En av informantene beskrev en utfordrende relasjon til en av elevene sin far, noe hun mente kunne være skadelig for eleven. Læreren opplever at eleven

blir den tapende parten, ettersom omsorgspersonene rundt den ikke mestrer samarbeidet. Hun sier videre at eleven har gitt uttrykk for at den ikke er tilfreds med situasjonen. Dette har blant annet ført til at eleven har blitt mer kontaktsøkende, sammenlignet med tidligere. I følge Drugli og Onsøyen (2010) er det opp til foreldrene om de ønsker å opptre konstruktivt eller ikke, men læreren må derimot fremstå som den profesjonelle aktøren og forsøke å få samarbeidet til å fungere. Informantene viser til at det er svært viktig at de opptrer profesjonelt i samarbeidsrelasjonen, men understreker at det ikke alltid er like enkelt. Utfordringen i slike situasjoner vil i følge Epsteins rammeverk (2002) ligge i å få informasjon om elevens utvikling og behov fra foreldrene, noe flere av lærerne også bekrefter.

En annen intervjuperson viser til vanskeligheter med å bli tatt seriøst av foreldrene, på bakgrunn av lærerens unge alder. Den nyutdannede læreren poengterer at noen foreldre har særdeles høye forventninger, noe som igjen gjør at hun føler seg mislykket når hun ikke klarer å innfri disse. Jakhelln (2009) konstaterer at forventningene til nyutdannede lærere og erfarne lærere er lik, noe som kan forklare hvorfor enkelte foreldre forventer mer enn andre. En av de andre informantene beskriver foreldre som har bedt om hjelp til å oppdra barnet sitt. Hun har da vært nødt til å gi beskjed om at i henhold til Opplæringsloven (1998) skal ikke skolen oppdra barn, men tilrettelegge og gjennomføre opplæring med utgangspunkt i læreplanene.

Med utgangspunkt i utfordringene nevnt ovenfor er det et godt grep for kontaktlærere i 1. eller 2. klasse å avvikle foreldremøte relativt raskt etter skolestart på høsten. Der burde forventninger til foreldrene være et sentralt tema, og bli grundig gjennomgått. Informantenes beskrivelser og erfaringer tilsier at det er behov for noe slikt, da enkelte foreldre er usikre på foreldrerollen og hva som kreves av dem i skolesammenheng.

## **6.4 Godt samarbeid**

Flere av informantene ga uttrykk for at de ikke hadde vurdert hjem-skole-samarbeidene deres, før de ble intervjuet av meg. Resultatene viser imidlertid at intervjupersonene jevnt over har gode samarbeid, som bærer preg av god kommunikasjon med foreldrene.

Samtlige informanter hevder de har rådført seg med kolleger dersom de har trengt tips fra noen mer erfarne vedrørende en samarbeidsrelasjon. I følge Helgevold og Hanssen (2010) er nyutdannede lærere avhengige av å ha hjelpsomme kolleger som kan gi råd om hvordan de skal legge til rette for et godt hjem-skole-samarbeid. Tre av informantene nevner veileder som

et tilbud de har på skolen, hvor nyutdannede har mulighet til å diskutere og ta opp problemstillinger knyttet til blant annet samarbeid med hjemmet. Det samsvarer forøvrig med funn gjort av Dahl et al. (2016), som beskriver at nye veiledningsordninger for nyutdannede har vokst frem de siste årene. Kunnskapsdepartementet har vedtatt at nyutdannede grunnskolelærere skal tilbys veiledning av god kvalitet på arbeidsplassen, slik at flere opplever overgangen fra utdanning til yrket som god (Utdanningsdirektoratet, 2019). Informantene i denne studien viser derimot misnøye til hvorvidt tiltaket har fungert som en ressurs. I enkelte tilfeller har møter blitt flyttet for eksempel ved anledninger hvor veilederen har blitt brukt som vikar i klasser. I tillegg har ikke veilederen vært særlig imøtekommende, og ikke har prioritert de nyutdannede lærerne. Utdanningsdirektoratet (2019) viser til at veiledningsordningen skal bidra til at nyutdannede lærere blir trygg på sin rolle, og blir værende i skolen. To av informantene som mener veilederordningen ikke har fungert, er de samme lærerne som har undersøkt andre jobbmuligheter. Overgangen har muligens blitt for utfordrende for dem, samtidig som at veilederordningen ikke har fungert optimalt. Dermed kan det tenkes at hvis de hadde blitt møtt med et veiledningstilbud av god kvalitet, kunne deres opplevelse av overgangen og lærerprofesjonen forøvrig, muligens vært annerledes. Informantene påpeker at det som er ment som et godt tiltak, ikke gir et tilfredsstillende læringsutbytte for intervjupersonene. På bakgrunn av dette vil jeg påstå at det er behov for bedre oppfølging, ettersom ikke alle får en tilfredsstillende oppfølging.

Flere av informantene mener et godt hjem-skole-samarbeid består av en relasjon hvor partene støtter hverandre, og der de sammen kan finne ut av hvordan de ønsker relasjonen skal være. Drugli og Onsøien (2010) poengterer at det må etableres en grunnmur av respekt og åpenhet mellom partene, og hevder det vil være til stor hjelp hvis problemer oppstår eller at læreren må snakke med foreldrene om ulike bekymringer. To av de nyutdannede lærerne har lik forståelse av samarbeidet, og mener hjemmet og skolen må jobbe sammen for at det sosiale og faglige læringsutbyttet skal være tilfredsstillende nok for eleven. Det tilsvarer også med Epstein sitt rammeverk (1986) som mener læreren må hjelpe foreldrene å etablere gode miljøer hjemme, som gir elevene tilfredsstillende læringsutbytte og som støtter elevene. Det kan være at foreldre trenger informasjon om at det er for barnets beste at samarbeidet mellom dem og læreren blir godt (Drugli & Onsøien, 2010).

En av informantene har en forholdsvis liten elevgruppe på kun tolv elever, noe som kan gjøre samarbeidet med hjemmet mye enklere. Læreren får muligheten til å følge opp hver enkelt elev, og dermed kan det lette arbeidet med å kontakte foreldre, sammenlignet med å være

kontaktlærer for tjuefem elever. Da er det mange flere foreldre og elever å forholde seg til, og i tillegg kan det være flere utfordringer eller tilpassede opplegg.

De nyutdannede lærerne ser ut til å være opptatt av å få hjem-skole-samarbeidet til å fungere. Slik jeg ser det kan det være noe som må arbeides med over tid. Først og fremst tror jeg det vil være viktig at foreldre og lærere viser interesse for hverandre og ønsker å bli kjent. Videre kan de bygge relasjonen ved å ha hyppig kontakt og informere hverandre om elevens utvikling. I likhet med Drugli og Onsnøien mener jeg respekt er svært vesentlig, og jeg anser det som avgjørende for at relasjonen mellom partene skal bli fordelaktig. Dersom en elev har behov for ekstra støtte og oppfølging hjemme, antar jeg det vil være enklere for læreren å strekke til hvis samarbeidet preges av en positiv relasjon. Samtidig tror jeg det oppleves som en fordel å starte lærerkarrieren med små klasser, da det mest sannsynlig kan oppleves som en myk overgang og gi nyutdannede lærere muligheten til å bli godt kjent med foreldre og lærere. Da jeg selv var utplassert i praksis, ble jeg tildelt en forholdsvis liten klasse med omtrent femten elever. Som student opplevde jeg at det gjorde undervisningssituasjonen mindre skummel. Som følge av det vil jeg tro at det samme gjelder for nyutdannede som skal tilpasse seg en ny hverdag og nye mennesker.

#### **6.4.1 Inkludering**

For å oppnå god dialog mellom hjemmet og skolen, viser analysen til at samarbeidet er avhengig av at læreren legger til rette for inkludering. Resultatene samsvarer med Helgøy og Homme (2015) som poengterer at tydelig dialog mellom partene kan være betryggende for hjemmet, og forhindre at ulike vanskeligheter intensiveres.

Samnøy (2015) påpeker at læreren er ansvarlig for gjensidig kontakt mellom partene, og at det skal gis rom for foreldrenes innspill. For å inkludere foreldrene er det noen av intervjupersonene som bruker å la de komme med innspill ved hjelp av diskusjoner og gruppeoppgaver på foreldremøtene. Dermed skaper de rom for at foreldrene kan ytre sine meninger, og påvirke elevenes skolehverdag. Det positive ved å la foreldre ytre sine meninger, vil i følge Ryan og Deci (2000) være at deres involvering vil gi de muligheten til å påvirke ulike avgjørelser. Samtidig viser teorien til at selvbestemmelse er et menneskelig behov, og at det kan oppnås ved å komme med egne synspunkter og engasjere seg i det som foregår. Ved at foreldrene får ytre deres meninger kan de bli mer motivert og engasjert, noe som også kan bidra til indre motivasjon (Stone et al., 2009). Flere av de nyutdannede påpeker imidlertid at det kan være vanskelig å få innspill fra foreldre som ikke deltar i fellesskapet.

Det samsvarer med Epstein sitt rammeverk om frivillig deltakelse, hvor Epstein hevder det kan være utfordrende å lage samlinger og møter slik at alle foreldre kan delta (Epstein & Sanders, 2002). Hvorvidt noen ytrer sine meninger kan ha sammenheng med deres kulturelle og sosiale kapital i form av utdanningsnivå, familieforhold, sosiale klasse og prestasjoner (NOU 2015: 2, 2015). Det kan være at foreldre uten utdanning eller liten grad av økonomisk kapital, har større utfordringer med å inkludere seg selv sammenlignet med andre foreldre. Samtidig viser Bæck (2005) til at enkelte skoler verdsetter bestemte former for kapital, og at de favoriserer familier som har dem. Det kan derfor føre til at den enkelte skole eller lærer hindre familier fra å delta på aktiviteter og møter i regi av skolen. Dermed kan det være at de nyutdannede lærerne må være nytenkende og kreativ for å få innsikt i alle foreldres meninger.

Flere av informantene er kontaktlærere i 1. klasse, og beskriver viktigheten av å skape dialogen, og vise interesse overfor foreldrene og barnet deres. I barnehagen får foreldre en tett dialog med barnehagelærerne, da de er tilstede under levering og henting av barnet (Christensen, 2017). De nyutdannede lærerne viser derimot til at det ikke fungerer på samme måte på skolen. Mange elever blir hentet og levert på SFO, noe som innebærer at lærerne ikke møter foreldrene i de hverdagslige situasjonene. Selv om lærerne prøver eller ønsker å få mer uformell dialog med enkelte foreldre, er det derimot vanskelig å gjennomføre i det daglige. Noen av studiens informanter påpeker at de bruker å innlede til samtaler dersom de møter foreldre i skolegården etter skoletid, på butikken eller andre steder.

På tross av at noen informanter nevner elevene, virker det på meg som at samarbeidet mellom hjemmet og skolen foregår over hodet til elevene. I intervjuene blir elevene sjeldent nevnt. Informantene beskrev hvilke forventninger de hadde til foreldrene, men sa lite om hvorvidt elevene var viktige eller delaktige i samarbeidet. Nordahl (2018) sier elevene ikke får ta del i avgjørelser på skolen, og at undervisningen består av ferdige opplegg som elevene må følge. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien betyr det at elevene har liten grad av selvbestemmelse, og at en av konsekvensene kan være at elevene blir umotivert. Ryan og Deci (2000) påpeker at indre motivasjon fremkalles av tilhørighet, men på bakgrunn av at elevene ikke får være delaktige i beslutninger som tas på skolen, vil de dermed ha liten grad av tilhørighet. Hvis elevene opplever å få tillit på skolen, kan det resultere i bedre faglige prestasjoner (Stone et al., 2009). En annen konsekvens kan være at elevene blir frustrerte og viser likegyldighet overfor læreren og skolearbeidet (Barneombudet, 2017). Ettersom de nyutdannede lærerne ikke nevner noe om det, kan det tenkes at det gjelder deres elever også.

Jeg konkluderer med at dersom informantene hadde gitt elevene mer ansvar og mulighet til å påvirke ulike avgjørelser, kunne det vært at elevenes tillit til læreren hadde økt, og at enkelte hadde prestert bedre på skolen.

En av informantene benytter et tiltak for å inkludere elevene i hjem-skole-samarbeidet, hvor elevene selv styrer utviklingssamtalene og presenterer deres faglige og sosiale styrker og svakheter. Læreren hevder det bidrar til at elevene føler eierskap til egen utviklingssamtale. Det kan forøvrig ses i sammenheng med Ryan og Deci (2000) sin selvbestemmelsesteori og elevenes behov for autonomi og tilhørighet. I følge Niemiec og Ryan (2009) er elever autonome hvis de selv har brukt tid på å fordype seg i noe. Samtidig bør omgivelsene legge til rette for at elevene føler seg sett og opplever trygghet. Elevene til informanten har hatt medbestemmelse i forhold til tiltaket, og får i tillegg mulighet til å delta i hjem-skole-fellesskapet sammen med foreldrene og læreren. Det kan også bidra til at elevene blir mer motiverte og føler større grad av mestring (Caspersen & Wendelborg, 2019). Den nyutdannede læreren beskriver tiltaket som en svært effektiv strategi for å involvere elevene og hevder det har bidratt til å styrke hjem-skole-samarbeidet.

Å involvere elevene i utviklingssamtalene deres ved å la de styre samtalen selv, vil jeg påstå er et godt tiltak. Det kan bidra til at de blir mer delaktige i deres egen læringsprosess og progresjon. Samtidig tror jeg ikke det er noe som lar seg gjennomføre helt problemfritt på hvilket som helst klassetrinn. Læreren ovenfor er lærer på mellomtrinnet, dermed er elevene mer selvstendige og faglig utviklet sammenlignet med en elev i eksempelvis 1. klasse. Derimot tror jeg likevel det er mulig å iverksette andre tiltak som inkluderer elevene på de lavere klassetrinnene. Elever i første- og andre klasse kan eksempelvis forberede en bok om skoledagen eller skoleuken på Ipad eller i en skrivebok. De kan presentere den for foreldrene og læreren, og dermed kan samtalen dreie seg om ulike høydepunkter og mål som eleven har oppnådd. Slik mener jeg de kan bli mer synlige i samtalen, samtidig som at læreren sender signaler om at elevenes stemme er viktig. Med unntak av en informant ble det ikke nevnt noe om slike tiltak i intervjuene. Det er noe jeg imidlertid stiller meg undrende til, spesielt med støtte i selvbestemmelsesteorien, ettersom over halvparten av informantene trekker frem barnets beste, og at de ønsker å se alle elevene.

### 6.4.2 Felles forståelse

Felles forståelse er et begrep som nevnes hyppig av informantene. De anser det som vesentlig for at samarbeidet skal være tilfredsstillende. En av lærerne hevder prinsippet innebærer like forventninger og en felles forståelse om hva som er til barnets beste. Hjemmet og læreren kan ha ulike meninger og intensjoner. I følge Barnekonvensjon (1989) har omsorgspersoner et ansvar for å sikre barnets beste, og må derfor sikre at barnets levevilkår er tilstrekkelig for barnets utvikling. For å mestre det må foreldrene og læreren bli enige om forventningene dem imellom, men også hva de kan tillate seg å forvente av barnet. Bæck (2013) hevder relasjonen mellom partene kan oppleves som mer vellykket hvis de deler hvilke forventninger de kan ha til eleven og dens evne til å lykkes på skolen. Det kan gjøres ved hjelp av foreldremøter og utviklingssamtaler i løpet av skoleåret (NOU 2015: 2, 2015).

En annen informant har derimot møtt motstand, da han hevder at barn bestemmer for mye hjemme, noe som kan skape utfordrende situasjoner på skolen. I følge Drugli og Nordahl (2016) viser barn ulik atferd hjemme og på skolen fordi instansene har ulike rammebetingelser og forventninger til barna. Det kan begrunnes i at foreldrenes og lærerens habitus er ulike, og at de har forskjellige tanker og holdninger for hva som er til barnets beste (Broady & Palme, 1989). Det kan være at foreldrene til eleven har vokst opp i perifere strøk og at læreren har tilknytning til mer sentrale strøk. Da har habitusen deres formet seg deretter, ettersom de har hatt tilgang på ulike former for kapital (Paulgaard, 2017). Det kan således være at læreren har mer kulturell kapital, og at foreldrenes kulturelle kapital ikke strekker til i forhold til det som forventes i utdanningssystemet og av læreren (Bæck, 2005). Da vil konsekvensene være at elevene møter ulike forventninger hjemme sammenlignet med på skolen. En av de nyutdannede trakk frem et eksempel på elever som ikke verdsatte belønninger, noe som er en god illustrasjon på at elever kan ha vanskeligheter med å innrette seg etter hvilke forventninger som er gjeldende hvor.

Lekser er også et omstridt tema som enkelte foreldre er motstandere av. Nordahl (2000) påpeker at det kan anses som et samarbeid om foreldre følger opp lekser og beskjeder gitt av skolen. Flere av informantene forteller om foreldremøter hvor foreldrene har fått innsikt i hvordan begynneropplæringen legges opp, og hvordan de kan hjelpe og motivere elevene til å gjøre lekser. Enkelte har også gitt foreldrene instruksjoner for hvordan de kan lese med barna, noe jeg anser som svært hensiktsmessig.



I følge Bæck (2013) har læreres forventninger til hjemmet endret seg over tid. Skolene forventer at foreldrene engasjerer seg i barnas skolegang og involverer seg i samarbeidet med skolen. Noen informanter opplever at foreldrene til elevene deres ikke er særlig interessert i leksene. Et godt samarbeid hvor partene har en felles forståelse for lekser, vil kunne bidra i positiv forstand på elevenes prestasjoner (Bæck, 2013). Samtidig er realiteten slik at ikke alle foreldre har kunnskaper eller ressurser til å følge opp barnas lekser (Pushor, 2015). Det kan være at foreldrenes utdanningsnivå og kompetanse ikke strekker til, eller familieforhold som ikke gir rom for det (NOU 2015: 2, 2015). I situasjoner hvor foreldre av ulike hensyn ikke har mulighet til å følge opp barna, er det viktig at læreren respekterer det og forsøker å hjelpe så langt det lar seg gjøre.

På samme måte som at lærerne stiller forventninger til foreldrene, har de klare formeningene om hva foreldrene kan forvente av dem. Flere lærere trekker frem at foreldrene kan forvente at de stiller opp på sosiale arrangementer som foregår utenom skolen, dersom det er ønskelig. Frivillig deltakelse kan ifølge Epstein og Sanders (2002) forsterke hjem-skole-samarbeidet. Det kan bidra til at foreldregruppen opplever at lærerne har et ønske og interesse for å bli kjent med elevene og foreldrene utenfor skolens rammer også. Det kan være at lærerne har en motivert lyst for å møte opp og opplever glede av det (Ryan & Deci, 2000). En av informantene er derimot en mer tilbakeholden lærer som holder seg innenfor de rammene som er gitt, og som er konsekvent på å skille arbeidstid og fritid. I den hensikt kan det tenkes at den aktuelle læreren bruker lengre tid på å skape en god relasjon med foreldrene. Videre sier informantene at foreldrene kan forvente at de har innarbeidet gode rutiner for hvordan de gir beskjeder og at de har innarbeidet gode rutiner for hvordan de tar hånd om vanskelige saker som dukker opp. Det anser jeg som interessant, ettersom over halvparten av informantene i begge studiene hevder de har lært særdeles lite om utfordrende saker der andre instanser må kobles inn, funn som også er støttet i en større analyse av RELEMAST materialet (Antonsen et al., 2020). Flere av de nyutdannede hevder det kunne vært svært hensiktsmessig med mer kunnskap om dette, siden de har flere elever med behov for hjelp fra andre fagfolk. Et tiltak kunne vært bedriftsbesøk og presentasjon av tjenestene Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) underveis i utdanningen. Da kunne studentene fått mulighet til å stille spørsmål ved tilbudene, og deres funksjon i utdanningssystemet. Det kunne bidratt til at studentene følte seg bedre forberedt til å kunne samarbeide med disse instansene i yrket, og at de hadde mer kunnskap om hva de kunne benyttes til.

Noen av informantene forventet at samarbeidet skulle ta utgangspunkt i respekt og fokusere på å arbeide for elevens beste. Epstein og Sanders (2002) hevder en klassekontakt er det viktigste bindeleddet mellom hjemmet og skolen, og mener den kan bidra i arbeidet med å påse at utvikling og læringsutbytte blir tilfredsstillende nok. Intervjupersonene beskriver læreren som elevenes viktigste ressurs, men i følge Dahl et al. (2016) må foreldrene også engasjere seg for at samarbeidet mellom hjemmet og skolen skal lykkes.

I tillegg har jeg stor forståelse for at lærerne opplever det som vanskelig dersom foreldre ikke viser nok interesse overfor elevenes lekser og skolearbeid. I følge informantene har skolen en forventning om at foreldrene skal engasjere seg, men dersom de ikke har tilstrekkelig kompetanse eller av andre årsaker ikke har mulighet, vil det ikke alltid la seg gjøre. Når lærerne benytter fritiden sin til å delta på sosiale arrangementer som foregår utenom skoletid, har jeg stor tro på at det vil bidra positivt til samarbeidsrelasjonen med foreldrene. Det gir partene muligheten til å bli kjent utenfor skoleområdet. Det er noe jeg selv som elev ser tilbake på med glede, da det ga oss muligheten til å bli kjent med læreren i en mer uformell setting. Det kan derfor tenkes at informanten som hadde tatt et bevisst valg om å distansere seg ved å skille jobbe og fritid, ville kunne fått en bedre relasjon med foreldrene om læreren eksempelvis deltok på slike tilstelninger. På den andre siden var læreren overbevist om at hun hadde valgt riktig yrke og trivdes svært godt i jobben. Slik jeg ser det kan en ikke involvere seg i alt, da kravene kan bli for omfattende. Dermed viser det at de nyutdannede lærerne har ulike måter å tilegne seg lærerrollen på, og at det i hovedsak handler om å finne en måte som gjør at en trives og er tilfreds i jobben.

## **6.5 Utfordrende samarbeid**

I følge Barneombudet (2017) opplever foreldre i svært liten grad at de har mulighet til medvirkning, og de hevder de må kjempe for at barna skal få tilstrekkelig undervisning. Foreldre forteller om en skoleledelse og lærere som ikke anerkjenner og tar imot deres kunnskap (Nordahl, 2018). Analysen viser til at frustrasjonen går begge veier, ettersom enkelte informanter har erfart foreldre som ikke viser forståelse for jobben de gjør og utdanningen de har tatt. Samtidig er det flere av de nyutdannede som beskriver foreldre som ikke viser forståelse for de andre elevene i klassen, og deres behov. To av informantene hevder foreldrene ønsker at de skal se barna deres, men lærerne poengterer at det derimot er enklere å gi oppmerksomheten til de som har et større behov for den, fremfor de elevene som gjør som de skal. De opplever at foreldrene forventer mer enn de klarer å innfri. Det tilsvarer

med Jakhelln (2009) sine funn, som viser til at det stilles like forventninger til nyutdannede og erfarne lærere. Dermed har jeg forståelse for at det kan være utfordrende som nyutdannet å skulle innfri alle forventningene.

Drugli og Nordahl (2016) viser til at samarbeidsproblematikk mellom hjemmet og læreren kan bunne i problemer relatert til makt. De mener at når foreldre ikke har medvirkning i ulike forhold knyttet til skolen, kan det påstås at læreren benytter makt for å beskytte seg selv og sin posisjon. I følge Bæck (2005) kan stor tilgang på ulike former for kapital resultere i makt. Følgelig kan det tenkes at i enkelte tilfeller der foreldrene ikke har lik tilgang på henholdsvis sosial, kulturell og økonomisk kapital, så kan det skape en ubalanse i relasjonen med læreren. Det kan bidra til misforståelser, da habitusen deres kan være svært forskjellig og at de har ulike måter å tenke om omverdenen på (Grenfell, 2014). Foreldrene og læreren skal fungere som partnere. Det vil derfor være viktig at de anerkjenner hverandres interesser og ansvar for barnet, slik at samarbeidet oppleves som formålstjenlig for eleven (Caspersen & Wendelborg, 2019).

Samtlige informanter nevner at utfordrende samarbeid går utover eleven. Flere av informantene uttrykker at de synes det er synd, for da kan eleven føle seg i en mellomposisjon. Det kan være ødeleggende for relasjonen mellom læreren og eleven (Drugli & Nordahl, 2016). En av informantene hadde et tilfelle hvor hun anså det som hensiktsmessig å melde en av elevene til pedagogisk-psykologisk tjeneste, men der hun ikke kunne ta saken videre grunnet at foreldrene ikke var enige i beslutningen. Nordahl (2018) viser til lang saksbehandlingstid, og hvor det i stor grad har sammenheng med at foreldre ikke gir samtykke til at kommunen og PP-tjenesten kan gå inn i saken. I følge selvbestemmelsesteorien kan det være at foreldrene ikke har tilstrekkelig kompetanse til å vurdere konsekvensene dersom eleven ikke får en sakkyndig vurdering og eventuelle tilpasninger i skolehverdagen (Niemic & Ryan, 2009). Læreren uttrykte bekymring overfor eleven, og påpeker at hun opplever vanskeligheter med å holde seg profesjonell i slike situasjoner. En av de andre nyutdannede opplevde at skolen meldte en av elevene hennes til barnevernet. Læreren ble også tvunget av ledelsen til å delta på møter og fortsette samarbeidet med foreldrene. I følge Drugli og Nordahl (2016) skal ledelsen sørge for å ivareta et trygt og godt arbeidsmiljø ved skolen, noe Arbeidsmiljøloven (2005) også forsøker å sikre. Ledelsen skal i tillegg informere om ulike strategier dersom samarbeid blir utfordrende. Læreren nevnt ovenfor opplevde derimot at ledelsen bidro til at samarbeidet med det ene foreldreparet ble svært vanskelig å opprettholde. Hun beskriver forelderen som ”en drittsekk”, og påpeker at

hun aldri ønsker å delta på slike møter igjen. Læreren understreker at ledelsen var svært lite forståelsesfull overfor henne. En av konsekvensene er at hun nå har forlatt kontaktlærerstillingen, for å starte opp i en annen stilling ved skolen.

Tre av informantene beskriver elever som de opplever blir dratt mellom hjemmet og skolen. Det er samarbeid som er preget av utelukkende negativ kontakt mellom partene, hvor lærerne påpeker at det er utfordrende å kommunisere med foreldrene, ettersom de viser liten forståelse for deres forslag, oppbygging og struktur på skolehverdagen. De understreker at det kan være svært ødeleggende for relasjonen eleven har til henholdsvis læreren og foreldrene. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at elevene skal være fokusområde for samarbeidet, og at læreren er deres viktigste ressurs.

Hjem-skole-samarbeidet skal være et samspill, men de nyutdannede gir uttrykk for at istedenfor at samarbeidet skaper bedre muligheter for eleven, blir den revet mellom omsorgspersonene i dens liv. Noen av informantene beskriver at kommunikasjonen ved enkelte tilfeller har stoppet opp, og at deres formelle utdanning ikke har vært tilstrekkelig. Flere foreldre opplever at de ikke blir tatt hensyn til på områder som er av betydning for deres barn (Drugli & Nordahl, 2016). I tilfeller der foreldresamarbeid har stanset opp og der lærerne har opplevd at de ikke har hatt verktøy til å løse problemene, har ledelsen blitt koblet inn. Noen av informantene har søkt råd hos eksempelvis rektor på forhånd, mens noen av de andre nyutdannede har vært nødt til å delta på samarbeidsmøter med rektor og foresatte. I et par tilfeller hvor læreren og foreldrene ikke har blitt enige, har ledelsen overtatt det aktuelle hjem-skole-samarbeidet. Det jeg derimot anser som oppsiktsvekkende, er at det virker som at flesteparten av informantene har høy terskel for å skulle ta kontakt med ledelsen på skolen. Jeg tolker det dithen at det kan begrunnes i maktforskjeller, da rektor har en funksjon som innebærer mye ansvar og makt. Bourdieu (1986) påpeker at personer med kulturell kapital kan ha attraktive jobber og være av verdi for samfunnet. Solveig påpekte at rektor på skolen var lett tilgjengelig, fordi den hadde kontor i samme korridor som henne. Det kan dermed tenkes at det har en positiv effekt på samarbeidet mellom dem, og at det oppleves som mindre skummelt å skulle ta kontakt. En av informantene hevder at skille mellom å være lærer og rektor kan oppfattes som stort. På bakgrunn av det kan det være at lærerne ikke ønsker å være til bry for rektoren, og at de heller velger å finne ut av utfordringene selv. Det viktigste er at både rektor og lærer opptrer som profesjonelle aktører i hjem-skole-samarbeidet, og tar ansvar for å løse situasjonen og sørge for at elevens læringsmuligheter settes i fokus.

I følge Moe og Ødegaard (2013) er skolen i endring, og de mener det kan resultere i at enkelte foresatte har manglende kunnskap om skolen. De nyutdannede lærerne hevder derimot at det kan være skadelig for elevens faglige utvikling, og elevens tilhørighet til klassefelleskapet. I forhold til lærernes beskrivelser synes jeg det er oppsiktsvekkende at ledelsen ikke erfare som mer tilstede og involvert i utfordrende samarbeid. Samtidig stiller jeg meg undrende til at en av informantene blir tvunget til å delta på møte med barnevernet, da hun på forhånd hadde gitt uttrykk for at det var noe hun ikke ønsket. Det var skolen som organisasjon som meldte inn eleven til barnevernet, ikke den enkelte læreren. I den hensikt ser jeg ikke nødvendigheten ved at læreren må utsettes for noe slikt. Jeg mener det er noe ledelsen burde hatt forståelse for. Læreren skulle tross alt samarbeide med foreldrene i ettertid. I tillegg er det verdt å nevne at utdanningsdirektoratet stiller krav til rektor, som blant annet omfatter at den skal håndtere og følge opp saker på en profesjonell og god måte (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I forhold til beskrivelsene ovenfor, ser det ikke ut til at rektoren er orientert om de nevnte retningslinjene. På den andre siden får jeg svært mye respekt for lærerne og alle situasjonene de er nødt til å håndtere.

### **6.5.1 Informasjon som holdes igjen**

Flere av informantene har opplevd foreldrepar som har holdt igjen informasjon vedrørende elevene. Elevene kan bli mobbet utenom skoletid, slik at lærerne ikke oppfatter det i like stor grad som foreldrene. Derfor vil det være av stor betydning at foreldrene orienterer lærerne og gir beskjed dersom det er noe ved elevens fungering eller tilstand som er forandret (Samnøy, 2015). Et av foreldreparene visste at barnet deres ble mobbet av en elev, men unnlot å fortelle skolen om det. Den nyutdannede læreren fikk beskjed om det når den ringte for å fortelle om en annen hendelse som hadde funnet sted på skolen. Foreldrene hadde visst om mobbingen i en lengre tid. Konsekvensene ved at foreldrene ikke informerte læreren om det kan være store. Eleven kan ha fått psykiske skader som eksempelvis skolevegring, konsentrasjonsvansker eller utagerende atferd (Caspersen & Wendelborg, 2019). Paragraf 9 A gir rektor utvidet ansvar for mobbing, også utenom skolen, og i eksemplet over kunne læreren vært en ressurs som kunne fanget opp mobbingen (Opplæringsloven, 1998). Informantene påpeker at læreren er en sentral omsorgsperson i elevenes liv, og det vil derfor være vesentlig at de orienteres dersom noe eller noen plager elevene. Drugli og Onsøien (2010) påpeker at foreldresamtaler er en del av det generelle samarbeidet mellom hjemmet og skolen, og poengterer at det må forstås i lys av det. Epstein og Sanders (2002) hevder utfordringen med hjem-skole-samarbeid kan være å få informasjon fra hjemmet, noe flere av informantene

bekrefter ved deres beskrivelser. Samtidig er det ikke sikkert mishandlingen foregår på skolen, fordi det er strammere rutiner der sammenlignet med hjemme på fritiden. Det vil i så fall stille spørsmål ved hvorvidt det er et skoleproblem som skolen skal ta tak i, eller ikke. Det er forøvrig et dilemma jeg ikke skal gå nærmere inn på i denne oppgaven.

I likhet med Samnøy ser jeg viktigheten av at lærerne får beskjed dersom foreldre opplever endringer i elevenes atferd eller sosiale fungering. Jeg har selv kjennskap til personer som har blitt mobbet underveis i skoleløpet, hvor vedkommende eller foreldrene har unnlatt å fortelle læreren om situasjonen og alvorlighetsgraden. Til tross for at dette er noen år siden, har personene senskader i form av sosial angst og generelle problemer med å fungere i hverdagen. I den ene situasjonen resulterte det i at personen avsluttet videregående opplæring, uten å ha gjennomført og fått vitnemål. Dermed har jeg selv erfart hvilke skader og konsekvenser en slik kommunikasjonsvikt kan få. Hvis læreren skal kunne jobbe for elevens beste, anser jeg det som vesentlig at den har tilstrekkelig informasjon om det som opptar eleven i hverdagen. Det kan også være av relevans at lærerne blir tilbudt ulike kurs og seminarer om sosiale og emosjonelle vansker i etterkant av utdanningen, slik at det kan bidra til at det blir enklere å oppdage elever med diverse plager eller utfordringer. Hvorvidt det blir praktisert er jeg derimot usikker på, siden informantene ikke ble spurt om følgende.

## **6.6 Oppsummering**

Samlet sett bemerker jeg meg at til tross for at lærerne ikke er trent på foreldresamarbeid, er det likevel noe de lykkes med. De vil ikke kunne møte alle elever eller foreldre i praksis, og som følge av det må noe læres i praksis og noe i yrkeslivet. Ulvik et al. (2018) påpeker i den forbindelse at det vil være svært hensiktsmessig at studentene tar med seg noen strategier som kan overføres til skolen. I følge studien ser det ut til at informantene har slike strategier, da de ser viktigheten av å ha en god relasjon med foreldrene, og benytter ulike tiltak for å gjøre dialogen mellom partene enklere. Studien viser at de nyutdannede lærerne har ulike opplevelser knyttet til samarbeidet. På bakgrunn av at de nyutdannede har vært i arbeid i kun et år, beskriver flesteparten at de ikke har erfaringer knyttet til utfordrende samarbeid. Derfor legger oppgaven mest vekt på det gode samarbeidet, og ulike oppgaver og tiltak som må være tilstede for at samarbeidet skal fungere. Hadde jeg derimot forsket på nyutdannede lærere som hadde vært tre år i jobb istedenfor ett, kunne det være at informantene hadde hatt flere erfaringer knyttet til utfordrende samarbeid, og at studien ville fått en annen vinkling. I tillegg er det verdt å nevne at min bakgrunn som lærerstudent og lærervikar, kan ha påvirket studien

og informantene. På den andre siden har det bidratt til at jeg har god kjennskap til skolesystemet, og kan kjenne meg igjen i noen av informantene sine beskrivelser. Denne studien har tatt for seg grunnskolelærere, men med utgangspunkt i funnene tror jeg det er flere andre nyutdannede yrkesutøvere innenfor andre profesjoner, som også blir møtt av et såkalt ”praksissjokk”. Det kan tenkes at det spesielt gjelder for personer som har gått utdanninger hvor praksis ikke er integrert i studiet, som eksempelvis statsvitenskap, samfunnsøkonomi og pedagogikk. Det er ikke profesjonsrettede studier og arbeidsoppgavene vil derfor variere med hensyn til hvilken type stilling en får. I forhold til funnene i oppgaven kan det se ut til at intervjuguiden i studie 1 har gått for lite i dybden på enkelte spørsmål. Ledelsen på skolen, og veiledning i forhold til kompetanseutvikling og trygghet i kontaktlærerrollen er eksempler på dette. På bakgrunn av manglende materiale, er dette to områder som har blitt lite belyst i oppgaven.

## 7 Avslutning

Formålet med studien har vært å sette lys på og forstå hvorfor andelen nyutdannede som opplever praksissjokket er såpass stor. Flere av informantene har undersøkt hvilke andre arbeidsmuligheter de har, noe som kan tyde på at lærermangel vil være et varig problem. I den hensikt har jeg undersøkt lærernes hjem-skole-samarbeid, og henholdsvis hvilke andre oppgaver enn å undervise, yrket består av. Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere funnene i oppgaven. Det vil jeg gjøre ved å vise hvordan forskningsresultatene har bidratt til å svare på problemstillingen.

### 7.1 Oppsummering med utgangspunkt i problemstillingen

Studien har hatt som mål å undersøke hvordan nyutdannede lærere opplever hjem-skole-samarbeidet etter ett år i arbeid. Samtidig har den presentert deres erfaringer knyttet til det første samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Studien har tatt for seg følgende problemstilling: *Hvilke muligheter og utfordringer erfarer nyutdannede barneskolelærere i å etablere et godt hjem-skole-samarbeid?*

Det er gjort en del forskning på hjem-skole-samarbeid tidligere, men ikke like mye med samme vinkling og ved hjelp av flere studier, slik jeg har gjort her. I lys av problemstillingen har oppgavens fokus basert seg på lærernes erfaringer knyttet til overgangen fra utdanning til yrke, og hvilke tiltak de har benyttet for at hjem-skole-samarbeidet skal fungere optimalt. I følge Dahl et al. (2016) er det vesentlig at læreren blant annet har relasjonskompetanse, formidlingsevne og evne til å samarbeide. Samtidig ble det påpekt at læreren kan legge til rette for åpen dialog og bygge tillit til elevene og foreldrene deres. Med utgangspunkt i Dahl et al. (2016) og andre forskere som eksempelvis Nordahl, utformet jeg spørsmål til intervjuguiden som kunne undersøke hvorvidt det var tilfellet eller ikke.

Studien viser at informantene har ulike opplevelser av hjem-skole-samarbeidet. Noen ga beskrivelser om gode samarbeid som var preget av engasjement, åpen dialog og tillit mellom partene. Andre derimot, beskrev utfordrende samarbeid preget av motstridende forventninger og lite kommunikasjon. Flesteparten av de nyutdannede lærerne opplevde vellykkede samarbeid, med fornøyde og samarbeidsvillige foreldre. Lærernes største frykt var at elevene skulle lide for noe som ikke fungerte mellom omsorgspersonene i dens liv. Det kunne eksempelvis være elever med behov for hjelp, som ikke får tilbud om tilpasset opplæring eller



sakkyndig vurdering, fordi foreldrene er uenige i lærerens beslutning. Videre har jeg utformet tre spørsmål, som oppsummerer hovedfunnene i oppgaven.

### **Hva karakteriserer et godt hjem-skole-samarbeid?**

Funn fra studien viser til at lav terskel for å ta kontakt, gjensidige forventninger og hvorvidt partene fungerer som et team, vil være avgjørende for hvor godt samarbeidet oppleves. Det er viktig at læreren er sitt ansvar bevisst, og sørger for at relasjonen mellom læreren og foreldrene etableres raskt. Dersom relasjonen består av respekt og åpenhet, vil det være svært hjelpsomt dersom problemer oppstår eller hvis det er behov for å ta opp ulike bekymringer eller vanskeligheter.

### **Hvordan kan et godt samarbeid bidra positivt til elevens trivsel og læring i skolen?**

Foreldre er en svært viktig del av elevenes liv, og det anses det som svært vesentlig at lærerne involverer dem og oppdaterer dem om elevens faglige og sosiale utvikling på skolen. Samtidig er det foreldrene som har hovedansvaret for barna, og av den grunn skal de orienteres om slikt. Informantene viser til at det er viktig i forbindelse med å avdekke mobbing, trivsel og selvutvikling på skolen. Dersom læreren legger merke til urovekkende atferd eller prestasjoner, vil det være avgjørende at foreldrene informeres om det, slik at det kan jobbes med hjemme også.

*”Jeg har det ikke så bra på skolen, men jeg vil ikke at mamma og pappa skal få vite det, for de kommer til å bli så lei seg”, (elev til Jens).*

### **Hvilke utfordringer er det relatert til å være nyutdannet lærer?**

Hovedfunnene i studien indikerer at de nyutdannede lærerne i stor grad preges av tidsklemma. De understreker at yrket er preget av stress, og at det har negativ påvirkning på hjem-skole-samarbeidet. De opplever at yrket er mer sammenlignbart med en livsstil fremfor en jobb, med tanke på at arbeidsmengden og tilgjengeligheten er stor. De påpeker imidlertid at det første året har dreid seg om å forstå skolestrukturen og bli kjent med hvordan den fungerer, men understreker videre at de tror det vil bli enklere etterhvert.

## 7.2 Konklusjon

Basert på forskningsresultatene argumenterer jeg for at grunnskolelærerutdanningen må samsvare mer med hva nyutdannede lærere møter i yrket, og hvilke forventninger som stilles til dem. Det er et stort behov for at det må utformes konkrete retningslinjer, slik at studenter får lik arbeidsmengde under praksisperiodene, og slik at de får et helhetlig bilde av hva yrket innebærer. Jeg hevder det vil kunne bidra til at færre opplever et såkalt ”praksissjokk”, samtidig som at det kan bidra til at flere lærere overlever i yrket.

Ved hjelp av målet og problemstillingen til oppgaven har studien satt lys på hjem-skole-samarbeidet, og samtidig gitt noen føringer for hvordan forberedelsene på lærerutdanningen kan samsvare i større grad med det studentene møter etter endt utdanning. Det kan være relevant forskning for veileder, men ikke minst for institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved norske universiteter. Av dette utleder jeg at min forskning har bidratt til å få frem tidligere studenters stemmer, og at tematikken er noe som kan forskes videre på.

## 7.3 Videre forskning

På bakgrunn av den pågående korona-pandemien, ville det vært svært interessant å intervju de samme informantene i studie 1, i etterkant av pandemien. Da kunne jeg undersøkt deres erfaringer av hjem-skole-samarbeidet under de spesielle omstendighetene, og sammenligne deres erfaringer på det tidspunktet, med resultatene fra denne masteravhandlingen. Ettersom pandemien er en prekær situasjon, kan det tenkes at informantene ville hatt flere erfaringer knyttet til utfordrende samarbeid og strategier for hvordan de mestrer uforutsigbare situasjoner, i etterkant av pandemien. Da kunne intervjuguiden inneholdt spørsmål som: Hvilke tiltak ble benyttet for å opprettholde kontakten med elevene og foreldrene? I hvilken grad fungerte disse optimalt?

Sett i sammenheng med informantene, er elleve av tretten informanter kvinner, og derfor ville det vært interessant å forske på samme tematikken, men med mer kjønnsbalanse. Det ville gjort det mulig å trekke frem eventuelle likheter og forskjeller mellom kvinner og menn sine syn på vesentlige faktorer ved hjem-skole-samarbeidet. Er det eksempelvis slik at kvinner vektlegger dialog og tillit i større grad enn menn? Samtidig hadde det vært interessant å involvere foreldres stemmer, og hvordan de opplever at samarbeidet fungerer. Det ville gitt et mer helhetlig bilde av hvordan hjem-skole-samarbeidet fungerer.

I forhold til RELEMAST-prosjektet bemerker jeg meg at en av intervjuerne ved flere anledninger påpeker at det som omhandler forberedelser på samtaler med barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er forbedringspotensialer som de skal ta med seg videre. Samtidig påpeker intervjueren med tilhørighet på UiT at forberedelser på hjem-skole-samarbeid underveis i utdanningen, også er noe som bør prioriteres. Det virker således som at intervjueren synes informantenes resonnementer er hensiktsmessige i forhold til hvordan lærerutdanningen ved UiT kan forbedres. Intervjueren påpeker eksempelvis at lærerutdanningen kunne invitert personell fra PPT eller BUP til å ha samtaler med studentene og informere om deres arbeid, og hvilken rolle det er forventet at en lærer skal ha i møte med instansene. Som følge av det kunne det vært hensiktsmessig å undersøke om henholdsvis tre til fem år, hvorvidt det er innført flere forberedende tiltak på lærerutdanningen, og om informantenes synspunkter har blitt tatt i betraktning.

## Referanseliste

- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). «Det er et kjemperart system» - spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norge, under publisering*. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6975>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (arbeidsmiljøloven). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-06-17-62>
- Barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunn-skolen*. Oslo: Barneombudet.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood.
- Broady, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus utdannings sosiologi. I T. H & V. S (Red.), *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (1. utg.): Gyldendal.
- Bræin, F. A. (2019, 25. Oktober). Når læreren er god, lykkes barna og elevene, *Utdanning*, s. 1.
- Bæck, U.-D. K. (2005). School as an arena for activating cultural capital. *Nordisk Pedagogik*, 25(3), 217-228.
- Bæck, U.-D. K. (2013). Lærer-foreldre relasjoner under press [Teacher-parent relations under pressure]. *Barn*, 31(4), 77-87.
- Bæck, U.-D. K. (2015). Beyond the Fancy Cakes. Teachers' Relationship to Home-School Cooperation in a Study From Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9(1).
- Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Tromsø: Fagbokforlaget.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse? I H. P (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211. 10.1080/13540602.2013.848570
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2019). *Skolen vår*. Trondheim: Gyldendal.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*: SAGE.
- Christensen, C. (2017). "Det var litt rart å begynne på skolen, men nå som jeg liksom vet hvordan det er å gå på skolen så er det jo greit!". *En studie av hvordan barns behov ivaretas i overgangen fra barnehagen til skolen* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11544/thesis.pdf>
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. 10.1080/10476210.2012.711815
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Strategies for Qualitative Data Analysis. I *Basiscs of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd utg., s. 65-86). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crotty, M. (2010). The foundations of social research. I (s. 1-17). London: SAGE Publications Inc.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skolesamarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>

- Drugli, M. B. & Onsjøen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler- gode dialoger*. Trondheim: Cappelen akademisk forlag.
- Eide, K. E. (2015). *Sjenansens betydning- En studie av Pierre Bourdieus sjenansebegrep* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9167/thesis.pdf>
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal*, 86(3), 277-294.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). Family, School, and Community Partnerships. I M. H. Bornstein (Red.), *Handbook of Parenting* (bd. 5). London: Lawrence erlbaum associates, publishers.
- Eriksen, B. (2018). *Rektors styringsrett*: Gyldendal.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Grenfell, M. J. (2014). *Pierre Bourdieu : Key Concepts*. Durham, UNITED KINGDOM: Routledge.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgevold, N. & Hanssen, B. (2010). "Å trå over dørstokken" Fra å lære å bli lærertil å lære å være lærer. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 217-234). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2015). *Hjem-skole-samarbeid for et godt læringsmiljø* (2). Hentet fra [https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2627416/Rapport 2-2015 Helgoy og Homme.pdf](https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2627416/Rapport%202-2015%20Helgoy%20og%20Homme.pdf)
- Hjälmhult, E., Giske, T. & Satinovic, M. (2014). *Innføring i grounded theory*. Bergen: Akademika forlag.
- Hollup, K. & Holm, M. S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. Hentet 2/3-19 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Jakhelln, R. (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 69-90). Tromsø: Eureka Forlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (En hjelp til kritisk tolking og vurdering). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007/2008). *Kvalitet i skolen* (31). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR1B9t4-1ZtDhILTdKcU114xqJrtHxLEyBuRfjEEFMgnARuwa7rR4nEMnHc>
- Kunnskapsdepartementet. (2019/2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (6). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR0iBBWSMEPvRLxdFeCsUBRG92khToUZISASR3JQxtA2rwXNF9pUJCpRguw>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.): Gyldendal.
- Lødding, B. & Paulgaard, G. (2019). Spørsmål om tid og sted: Mulighetsrom og kvalifiseringsbaner blant ungdom utenfor videregående opplæring i Finnmark. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3), 75-90. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nordiccie/article/view/3273/3385>
- Mapp, K. L., Carver, I. & Lander, J. (2017). *Powerful partnerships*. U.S.A: Scholastic.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design*: SAGE Publications Inc.
- Moe, R. K. & Ødegaard, H. (2013). *Håndbok for ferske lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf?fbclid=IwAR0fB2aMt1b2imeVbKK3hBx2FnWdBluQG38ZYQywuShBGNjDZNaztNouqzs](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf?fbclid=IwAR0fB2aMt1b2imeVbKK3hBx2FnWdBluQG38ZYQywuShBGNjDZNaztNouqzs)
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *SAGE publications*, 7(2), 133-144. 10.1177/1477878509104318
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole- en kartleggingsundersøkelse* (8). Hentet fra [http://ungdata.no/asset/4384/1/4384\\_1.pdf](http://ungdata.no/asset/4384/1/4384_1.pdf)
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97* (13). Hamar: NOVA- Norwegian Social Research.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*: Fagbokforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulgaard, G. (2017). Sted som mulighetsrom og læringsarena. I V. D. Haugen & G. Stølen (Red.), *Pedagogisk mangfold* (s. 52-73): Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen- Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 127-140. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2013/02/klasseledelse\\_i\\_ungdomsskolen\\_-\\_fire\\_leres\\_meninger\\_og\\_op](https://www.idunn.no/npt/2013/02/klasseledelse_i_ungdomsskolen_-_fire_leres_meninger_og_op)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Trondheim/Kristiansand: Cappelen damm.
- Pushor, D. (2015). *Living as Mapmakers: Charting a Course with Children Guided by Parent Knowledge*. Rotterdam: SensePublishers.
- Rammeplan. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning trinn 1.-7. trinn og 5.-10.trinn*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2010-03-01-295>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Ruddin, L. P. (2006). You can generalize stupid! Social scientists, Bent Flyvbjerg, and case study methodology. *Qualitative inquiry*, 12(4), 797-812.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag*. Voss: Gyldendal.
- Skogen, K. & Olsen, M. H. (2014). *Kontaktlæreren*: Universitetsforlaget.
- Smeby, K. W. (2017). *Likestilling i det tredje skiftet?* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), Trondheim. Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2453772/Kristine\\_Warhuus\\_Smeby\\_PhD.pdf](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2453772/Kristine_Warhuus_Smeby_PhD.pdf)
- Stone, D. N., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91.
- Storhaug, M. & Sand, T. (2011). De nyutdannede og mentors oppgave. I T. Sand & M. Storhaug (Red.), *Mentor for nye lærere* (s. 15-34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management*, 49(4), 633-642. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/20159789>
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe og bli grepet- for å begripe* (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/14947/thesis.pdf>

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4 utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt* (Kvalitativ analyse og teoriutvikling). Trondheim: Cappelen Damm.
- UIT. (2018). Retningslinjer for behandling av personopplysninger i forskings- og studentprosjekt ved UiT Noregs arktiske universitet (UIT). Hentet fra [https://uit.no/forskning/art?p\\_document\\_id=604029&dim=179056](https://uit.no/forskning/art?p_document_id=604029&dim=179056)
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-649. 10.1080/19415257.2017.1388271
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Hva er fagfornyelsen? Hentet 12. November fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Overordnet del av læreplanverket. Hentet 13. November 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Veiledning av nyutdannede. Hentet 29. April fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Krav og forventninger til en rektor. Hentet 29. April fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Ny funksjon i læreplanvisningen våren 2020. Hentet 28. April fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/skisser-planlegge-opplaring-direkte-fra-lareplanen/>
- Wollebæk, H. (2019, 25. Oktober). Unge lærarar flyktar frå skulen, *Utdanning*, s. 1.

## **Vedlegg 1- Tilbakemelding og vurdering fra NSD**

### **Prosjekttittel**

Hvordan oppleves hjem-skole-samarbeidet for nyutdannede lærere, og hvilke faktorer er vesentlige for at det skal fungere?

### **Referansenummer**

285747

### **Registrert**

28.08.2019 av Susann Reppen - susannreppen@gmail.com

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Yngve Antonsen, yngve.antonsen@uit.no, tlf: 77660495

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Susann Reppen, susannreppen@gmail.com, tlf: 97594577

### **Prosjektperiode**

01.09.2019 - 15.05.2020

### **Status**

28.08.2019 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

#### **28.08.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.



## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020. Data med personopplysninger oppbevares ved behandlingsansvarlig institusjon for forskning frem til 15.05.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2- Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Hvordan erfares skole-hjem-samarbeidet for nyutdannede lærere ”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon om hvordan nyutdannede lærere opplever samarbeidet med hjemmet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en del av en masteroppgave innenfor Pedagogikk, som skal tilsvare ca. 90 sider. I studien vil jeg analysere tema som blant annet tar for seg kontakten mellom skolen og hjemmet, lærerens opplevelse av kommunikasjon, betydningen av et velfungerende samarbeid og ulike forventninger til samarbeidsrelasjonen. Formålet med prosjektet er å undersøke samarbeidet mellom hjemmet og skolen, og hvilke forventninger skolen har til hjemmet for at det skal fungere i praksis.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UIT- Norges Arktiske Universitet, institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det er en kvalitativ studie hvor informantene vil være strategisk valgt ut fra visse kriterier. Jeg vil foreta intervjuer av 5 nyutdannede lærere, som er ute i jobb. Kriteriene til lærerne er at de har vært yrkesaktive i 1-2 år etter endt utdanning.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, vil det innebære et intervju som vil vare mellom en halvtime til en time, hvor spørsmålene vil omhandle skole-hjem-samarbeid, og ulike faktorer knyttet til temaet. Data vil registreres ved hjelp av notater og lydopptak, som senere transkriberes.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Studien vil kun benytte opplysninger om deg som er relevant og rettet mot studiets formål. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptak fra intervjuet vil lagres på et sikkert sted med passordbeskyttelse. Deltakerne vil bli anonymisert, og det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne personene. Prosjektet skal

avsluttes 15.05.2020. Personopplysninger og lydopptak ved prosjektslutt skal da slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Prosjektansvarlig: Susann Reppen  
e-post: sre038@post.no  
telefon nr: 975 94 577

Veileder: Yngve Antonsen  
e- post: yngve.antonsen@uit.no

Personvernombud UIT: Joakim Bakkevold  
e-post: personvernombud@uit.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Yngve Antonsen

Student  
Susann Reppen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *opplevelsen av skole-hjem-samarbeid for nyutdannede lærere*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. Mai 2020

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3- Intervjuguide studie 1

# Intervjuguide

### 1. Beskrivelse av hjem-skole-samarbeid

- Kan du beskrive hva du forstår med hjem-skole-samarbeid?
- Kan du gi eksempler på et godt samarbeid og begrunne hvorfor?
- Hva kan bidra til å fremme et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen?
- Kan du gi eksempler på et dårlig samarbeid og begrunne hvorfor?
- Hva er de konkrete arbeidsoppgavene som inngår i hjem-skole-samarbeidet, og hvilke oppgaver opplever du som mest utfordrende?
- Er du fornøyd med hvordan samarbeidet fungerer i praksis?
- Hvor mye tid bruker du på hjem-skole-samarbeid hver uke?
- Er det mye fokus på å danne en god relasjon til foreldrene?
- Er det mye rapportering relatert til hjem-skole-samarbeidet -går det utover tid til å planlegge undervisning?

### 2. Betydningen av samarbeidet

- Hvor viktig er det at hjem-skole-samarbeidet fungerer?
- Vil du påstå at et godt samarbeid er viktig for elevens læring og trivsel i skolen?  
*Hvorfor/hvorfor ikke?*
- Hvilke konsekvenser kan det få dersom det ikke fungerer?

### 3. Påvirkning på samarbeidet

- Blir foreldrene tatt hensyn til og tatt med på avgjørelser?
- Er det noe som påvirker i hvor stor grad foreldrene involverer seg?
- I hvilken grad har godt klassemiljø noe å si på samarbeidet?
- Flere elever har foreldre som ikke bor sammen. Hvilken påvirkning har det på samarbeidet? (*Begrunn*) Hva er utfordrende?

### 4. Forventninger

- Hva forventer du av hjemmet i deres samarbeidsrelasjon?
- Hva kan hjemmet forvente av deg i samarbeidet?
- Hvordan opplever du støtten fra hjemmet?

### 5. Kontakt

- Hvordan legger du til rette for god kommunikasjon med foreldre?
- Hvem tar vanligvis kontakt?
- Hvilken type kontakt vektlegges og hvor ofte? (*Mail, telefon, brev, møter osv.*)
- Har du like god kontakt/kommunikasjon med alle foresatte? (*Hvorfor/hvorfor ikke*)
- Tar du oftest kontakt med mor eller far? (*Begrunn*)
- Vektlegges positiv kontakt (eks. faglig fremgang) i like stor grad som negativ kontakt (atferdsproblematikk)?

## **6. Skolen**

- Hvem består ledelsen av?
- Hva er skolens rutiner for å knytte hjem og skole sammen?
- Hvem tar du kontakt med dersom samarbeidet blir vanskelig?
- Har du støtte fra ledelsen/kollegaer i hjem-skole-samarbeidet?
- Har nyansatte like stort ansvar innenfor hjem-skole-samarbeid som øvrige ansatte?
- Hvordan kan skolen bidra til at foreldrene blir en ressurs for barnet og skolen som helhet?
- Hvordan arbeider skolen med det sosiale læringsmiljøet og relasjoner mellom elever?
- Hvordan arbeider skolen strategisk med et godt hjem-skole-samarbeid?

## **7. Lovverk**

- Er du orientert om hva lovverket sier om samarbeidet?
  - (ja: I hvor stor grad tar du utgangspunkt i lovverket når du samarbeider med hjemmet)?
  - (nei: Er det noe du føler du burde visst mer om)?
- Føler du det er ditt ansvar eller lærerutdanninga sitt ansvar å være orientert om hva lovverket sier?
- Opplever du at hjemmet har satt seg inn i opplæringsloven og hva den sier om hjem-skole-samarbeid?

## **8. Avsluttende spørsmål**

- Følte du deg godt nok forberedt på hjem-skole-samarbeid når du gikk ut fra lærerskolen?
- Forskning viser til at det er mange lærere som slutter etter få år i yrket. Hva tror du kan være årsaken til det?

## **9. Er det noe annet jeg burde spurt om relatert til temaet?**

## Vedlegg 4- Intervjuguide studie 2

### Andre intervju – intervjuguide

Intervjuet forutsetter at intervjuer har lest gjennom det først intervjuet og forbereder intervjusituasjonen på basis av intervjuguiden og tidligere transkripter slik at intervjuet blir mest mulig personsentrert.

Intervjuet foregår F2F eller om nødvendig på skype. Intervjuguiden sendes lærerne på for hånden etter at avtalen om intervjuet er inngått. Intervjuet kan ta inntil 90 minutt.

Koble tilbake til vår relasjon fra utdanninga. Opptatt av hva din kompetanse fra lærerutdanninga har betydd for deg i yrkesstarten.

### Kontekst

Sist vi snakket skulle du... (rekapitulerer hva de sa om sine planer)

#### *Din livssituasjon nå:*

Hvor jobber du? Hvordan opplever du møtet med skolen og skolens nærmiljø/stedet? Som forventet/bedre eller dårligere?

Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med skolens nærmiljø/stedet?

➔ Hvordan vil du beskrive stedets næringsveier og livsgrunnlag?

Hvilken betydning har skolen i nærmiljøet/på stedet?

Boforhold, bor du alene? Familieforhold, ditt forhold til lokalsamfunnet (nytt, kjent, ukjent?)

Integrasjon i lokalsamfunnet. Familie, deltakelse i lokalmiljøet.

Har du tid til å gjøre ting du opplever som viktig utenom arbeidstid (eks. trene, friluftsliv, samvær med venner/familie o.a.)?

#### *Din stilling:*

Hvordan er ditt ansettelsesforhold? (Kontaktlærer, timelærer, faglærer, leder?)

Hvilke fag underviser du i?

Hvilke klassetrinn underviser du på?

Er du del av et team på skolen?

#### *Arbeidsplassen/ skolen:*

Hvordan vil du beskrive skolen din? (Antall lærer/antall elever. Bygning og infrastruktur).

Hvordan er sammensetningen av kollegiet? (kjønn, alder, fagsammensetning?)

Er det flere nyutdannede ved skolen?

Hvordan er skolens ledelse organisert?

Hvordan organiserer skolen samarbeid? (hvordan er evt. team organisert? hvilke type samarbeid? om hva? Internt og eksternt)

Hvilke utviklingsarbeid drives på skolen? Er du en del av dette? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hvorfor ikke?)

### Kompetanse

Hvordan er din kompetanse (mastergrad) blitt mottatt i skolen? Gi eksempler

Hvordan vil du beskrive betydningen av din utdanningsbakgrunn fra lærerutdanninga?

Har du hatt bruk for temaet fra masteroppgaven? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?) Er det noen på din arbeidsplass som har lest din oppgave? Har du evt. fått noen respons på den?

Hva opplever du som særlig utfordrende i ditt arbeid knyttet til undervisningen? (Dette ønsker vi å dvele litt ved. Eksempler på aktuelle tema: Klasseledelse, didaktikk, fagdidaktikk, motivasjon/mestring, bruk av læringsteori i praksis, læreplanarbeid, mangfold/flerkulturelle forhold)



I forrige intervju var det flere som fokuserte på at masterutdanning er en ny utdanning, ulik tidligere allmennlærerutdanning. Flere var spent på hvordan ulikhet i utdanning ville slå ut i møtet med nye kolleger. Hvordan har dette vært for deg? Hvordan kommer eventuelt ulikhet til uttrykk i hverdagen?

### ***Din FoU-kompetanse***

Hva forstår du med FoU nå som du er kommet i arbeid?

Hvordan ser du på relevansen av din FoU-kompetanse fra utdanningen i dag?

Får du bruke din FoU-kompetanse? I forhold til undervisning, skoleutvikling, faglig utvikling. (Hvis ja, på hvilken måte, gi eksempler. Hvis nei, hva hindrer deg?)

Hvordan vurderer du mulighetene til ta initiativ til FoU-prosjekter?

## **Sammenhenger mellom kompetanse og kontekst**

***Hvordan opplever du møtet med elevene?*** Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp

Er det noe du opplever som særlige utfordrende? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?) Føler du deg kompetent til å møte disse utfordringene?

***Hvordan opplever du møtet med dine nye kolleger?*** Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp

Hvordan vurderer du din kompetanse i møtet med dine nye kollegers kompetanse? Utdyp.

Har du funnet din plass i kollegiet? Sosialt sett.

Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med dine kollegier? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

***Hvordan opplever du å samarbeide og kommunisere med elevenes foresatte?*** Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp.

Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med elevenes foresatte? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Føler du deg kompetent i møte med elevenes foresatte? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Hva tenker du om skolens organisering av samarbeidet med de foresatte?

***Hvordan opplever du kommunikasjonen med skolens ledelsen?*** Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp. Etterspør ledelsen din kompetanse? Opplever du noen utfordringer i møte med ledelsen?

### ***Profesjonsidentitet og profesjonsutvikling.***

Hvordan vil du beskrive deg som lærer i dag? Opplever du deg motivert for lærerarbeidet?

Hvor stor grad av selvstendighet opplever du å ha i ditt arbeid?

Hva bidrar til din videre læring på arbeidsplassen?

? Hvordan jobber dere på skolen for utvikling av lærernes egen læring?

***Har du fått tilbud om formalisert veiledning/mentorordning?*** Hvordan har denne veiledningen vært organisert? Hva har denne betydd for deg? Om du ikke har hatt mentor, har du savnet det? Har du hatt noen som har fungert som en mer uformell veileder?

## **Avslutning**

### **Hva har du lært av å være i læreryrket så langt?**

Kommer du til å fortsette å jobbe på denne skolen? (Hva tenker du evt. om å søke ny jobb?)

Har du tanker om hvordan du vil utvikle deg videre som lærer? Føler du behov for mer/ny kompetanse/utdanning? (Utdyp)

Introdusere og begrunne endringer i den kvalitative studien (intervju 1,2,3 og 5) og den kvantitative delen.

Ny samtykkeerklæring. Kontaktinformasjon.

Fortsettelsen på den kvalitative delen – du hører fra oss til jul.

Tusen takk!

